

المرجع فى صعوبات التعلم

النماشية والاكاديمية والاجتماعية والانفعالية



الدكتور

سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم



مكتبة الأنجلو المصرية

المرجع في صعوبات التعلم

«التلمذة الأكاديمية والاجتماعية واللفظية»

المرجع في صعوبات التعلم

"النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية"

تأليف

الدكتور / سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم

دكتوراه علم النفس التربوي (صعوبات التعلم)

كلية التربية - جامعة قناة السويس

عضو الجمعية المصرية لصعوبات التعلم

عضو الجمعية العربية لصعوبات التعلم

عضو الجمعية الدولية للتربية الخاصة



مكتبة الأنجلو المصرية

بطاقة فهرسة

فهرسة أثناء النشر إكلاد الهيئة المصرية العامة لدار الكتب
والوثائق القومية ، إدارة التدوين الفنية .

أبراهيم ، سليمان عبد الواحد يوسف

المرجع في صعوبات التعلم : التماثلية والاكاديمية .

تأليف: سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم . - ط ١ . -

القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ٢٠١٠ .

٥٨٨ ص ، ٢٤ × ١٧ سم

١- علم النفس التربوي

أ- العنوان

رقم الإيداع : ١١٨٦٧

رمزك : ١-١٦٧١-٩٧٧٠٠٥ تصنيف ديوي : ٣٧٠.١٥

المنشأة : محمد عبد الكريم حسان

الناشر : مكتبة الانجلو المصرية

١٦٥ شارع محمد فرید

القاهرة - جمهورية مصر العربية

ت : ٢٣٩١٤٣٢٧ (٢٠٢) ف : ٢٣٩٠٧١٤٣ (٢٠٢)

E-mail : angloebs@anglo-egyptian.com

Website : www.anglo-egyptian.com

إهداء

إلى منيع الحنّان والعطاء المتدفق.

إلى أمي وأبي الحبيبين أطال الله عمرهما.

أسأل الله العليّ القدير أن يمنحهما الرضا والكرامة، وأن يبلغهما منازل الأنبياء والصديقين والشهداء والصالحين... وأن يرزقني برهما ورشاهما مني دائماً وأبداً.

إلى الذين شعرت بقيمة العلم والنجاح من خلالهم ... إخوتي الأعزاء.

إلى رقيقة دريس وشريكة عمري التي تشاركني وتدفعني لجنى ثمرة جهدي.

إلى زوجتي الدكتورة / أمل غنايم.

إلى جميع أساتذتي بالجامعات المصرية والعربية والأجنبية والذي لا يتسع المقام لذكرهم فلقد نلت من رعايتهم وعنايتهم جميعاً أروع معالم الاهتمام ولزكي معالي الأستاذية.

إلى كل صائم وباحث وطالب علم يهتم بميدان مصوبات التعلم في وطننا العربي الكبير، إلى كل من يسعى وراء المعرفة والحقيقة من أجل تنمية البشرية وتحقيق سعادتها.

أهدي هذا الجهد العلمي للتواضع

أمل أن يحقق الغرض الذي وضع من أجله.

المؤلف

محتويات الكتاب

الموضوع	رقم الصفحة
مقدمة للكتاب	١٥
الباب الأول: أساسيات صعوبات التعلم	١٩-١٦٤
الفصل الأول: مدخل إلى صعوبات التعلم	٢١-٥٢
* مقدمة	٢٣
* حقل صعوبات التعلم ... فئلكة تاريخية	٢٤
* مفهوم صعوبات التعلم	٢٦
* مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتصلة بالتعلم ... حدود فاصلة	٢٥
* معدلات انتشار صعوبات التعلم	٤٣
* تصنيفات صعوبات التعلم	٤٥
الفصل الثاني: الأسباب والعوامل المسهمة في صعوبات التعلم	٥٣-٥٩
* مقدمة	٥٥
* العوامل العنصرية والبيولوجية	٥٥
* العوامل للجينية أو الوراثية	٥٦
* العوامل البيئية	٥٧
الفصل الثالث: المداخل والنماذج النظرية المضرة لصعوبات التعلم .. ٦١-١٠٠	
* مقدمة	٦٣
* النظرية النيورولوجية	٦٣
* نظرية التأخر في الانضج (المدخل التنمائي)	٦٧
* المدخل السلوكي	٦٧
* نموذج العمليات النفسية	٦٧
* نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات (المدخل المعرفي)	٦٨

الفصل الرابع: تقييم وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم ١٠١-١٥٠

- ١٠٣ * مقدمة
- ١٠٤ * مفاهيم في التقييم والتشخيص في التربية الخاصة
- ١٠٦ * الفرق بين القياس والتقييم
- ١٠٧ * خصائص وسمات التقييم الجيد
- ١٠٩ * عناصر عملية القياس والتقييم
- ١١٠ * خطوات إعداد المقاييس النفسية
- ١١٠ * وظائف التقييم وأدواره
- ١١١ * أنواع التقييم
- ١١٢ * أساليب التقييم
- ١١٦ * أهداف عملية التشخيص والتقييم بالتربية الخاصة
- ١١٧ * أنواع المقاييس المستخدمة في القياس
- ١١٧ * خصائص القياس النفسي
- ١١٨ * مجالات القياس والتقييم النفسي
- ١٢٠ * الأخصائي النفسي ومهاراته وصفاته الأخلاقية
- ١٢٢ * أساليب التشخيص في التربية الخاصة
- ١٢٣ * صفات الاختبار الجيد
- ١٢٦ * تصنيف الاختبارات النفسية
- ١٢٩ * معوقات عملية التشخيص في التربية الخاصة
- * الشروط الواجب مراعاتها في تشخيص ذوي الاحتياجات
التربوية الخاصة
- ١٣٠ * محكات تحديد وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم
- ١٤٥ * خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم

الفصل الخامس: الأساليب والإستراتيجيات التربوية المستخدمة

١٦٤-١٥١	في علاج صعوبات التعلم
١٥٣	• مقدمة
١٥٣	• إستراتيجيات التدريب على العمليات للنصية
١٥٤	• إستراتيجية تحليل المهمة
	• إستراتيجيات للتدريب على العمليات للنصية وتحليل
١٥٤	المهمة معاً
١٥٥	• إستراتيجية تعديل السلوك
١٥٥	• إستراتيجية التدريب المباشر للمخ
	• إستراتيجيات وبرامج التدخل العلاجي المبكر لدى
١٥٦	صعوبات التعلم
١٦١	• المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم
	• توجيهات للوالدين في كيفية مساعدة الطفل
١٦٣	ذو صعوبات التعلم
٢٨٨-١٦٥	الباب الثاني: صعوبات التعلم القمائية
١٨٧-١٦٩	الفصل السادس: صعوبات الإنتباه
١٦٩	• مقدمة
١٦٩	• تعريف الإنتباه
١٧١	• محددات الإنتباه
١٧٣	• أنواع الإنتباه
١٧٤	• خصائص الإنتباه
١٧٧	• العوامل المؤثرة في الإنتباه
١٨٠	• مفهوم صعوبة الإنتباه
١٨٠	• أشكال صعوبات الإنتباه

١٨٣	• أعراض صعوبات الانتباه
١٨٤	• أسباب صعوبات الانتباه
١٨٥	• تشخيص صعوبات الانتباه
١٨٥	• تقييم صعوبات الانتباه
١٨٦	• الاستراتيجيات والأصاليب التعليمية لتحسين سلوك الانتباه ..
١٨٧	• علاج صعوبات الانتباه
١٨٩-٢٢٠	الفصل السابع: صعوبات الإدراك
١٩١	• مقدمة
١٩٢	• مفهوم الإدراك
١٩٦	• العلاقة بين الإدراك والانتباه
١٩٧	• العلاقة بين الإدراك والإحساس
١٩٧	• طبيعة الوظائف الإدراكية
١٩٨	• نمو الإدراك
١٩٨	• المراحل التي تمر بها العملية الإدراكية
١٩٩	• العمليات للبيولوجية في الإدراك
٢١٠	• النظريات المعاصرة لإدراك الأشكال والأشياء والأصوات
٢١٦	• مقومات الإدراك
٢١٨	• التصور العقلي والإدراك
٢٢٠	• مظاهر صعوبات الإدراك
٢٢٠	• علاج صعوبات الإدراك
٢٢١-٢٤٤	الفصل الثامن: صعوبات الذاكرة
٢٢٣	• مقدمة
٢٢٥	• تعريف الذاكرة
٢٢٦	• مفهوم التذكر

٢٣٠	• عمليات الناكزة
٢٣٤	• صور الناكزة للبشرية
٢٣٩	• المكونات الأساسية للناكزة الإنسانية
٢٤٣	• صعوبات الناكزة
٢٤٣	• تشخيص صعوبات الناكزة
٢٤٣	• علاج صعوبات الناكزة
٢٥٩-٢٤٥	الفصل التاسع: صعوبات التفكير
٢٤٧	• مقدمة
٢٤٩	• تعريف التفكير
٢٥٠	• أنواع التفكير
٢٥١	• سمات التفكير
٢٥٢	• أهداف التفكير
٢٥٥	• أساليب (أنماط) التفكير
٢٥٨	• صعوبات التفكير
٢٨٢-٢٦١	الفصل العاشر. صعوبات حل المشكلات
٢٦٣	• مقدمة
٢٦٤	• مفهوم حل المشكلات
٢٦٦	• مراحل حل المشكلة
٢٧٠	• نظريات حل المشكلات
٢٧٢	• أنماط المشكلات وأنواعها
٢٧٤	• إستراتيجيات حل المشكلات
٢٧٤	• العوامل المؤثرة في حل المشكلات
٢٧٨	• مظاهر صعوبات حل المشكلات

• خصائص المتطمين مرتفعي ومنخفضي

٢٧٨ القدرة على حل المشكلات

٢٨١ • لخصائص اللزوية لحل المشكلات

الفصل الحادي عشر: صعوبات التعبير الشفهي (اللغة الشفهية) ٢٨٢-٢٨٨

٢٨٥ • مقدمة

٢٨٦ • أنواع اضطرابات وصعوبات التعبير الشفهي (اللغة الشفهية) ..

٢٨٧ • تشخيص صعوبات اللغة الشفهية

٢٨٧ • أساليب علاج صعوبات اللغة الشفهية

الباب الثالث: صعوبات التعلم الأكاديمية ٢٨٩-٣١٠

الفصل الثاني عشر: صعوبات القراءة (السر القرائي «الديسليكسيا») ٢٩١-٣١٦

٢٩٣ • مقدمة

٢٩٥ • تعريف القراءة

٢٩٦ • عملية القراءة

٣٠٠ • أنواع القراءة

٣٠٢ • مراحل تعليم القراءة ..

٣٠٦ • مهارات القراءة

٣٠٩ • مفهوم صعوبات القراءة

٣٠٩ • أسباب صعوبات القراءة

٣١٣ • مظاهر صعوبات القراءة

٣١٤ • تشخيص ذوي صعوبات التعلم في القراءة

٣١٥ • الإنجازات الحديثة في علاج صعوبات القراءة

الفصل الثالث عشر: صعوبات الكتابة (السر الكتابي) ٣١٧-٣٢٤

٣١٩ • مقدمة

٣٢٠ • الأسباب والعوامل المسببة في صعوبات تعلم الكتابة

٣٢٢	• مظاهر صعوبات التعلم في الكتابة
٣٢٣	• تشخيص وتقييم صعوبات للكتابة
٣٢٤	• علاج صعوبات للكتابة
٣٢٥-٣٣٧	الفصل الرابع عشر: صعوبات تعلم الرياضيات (الديسكالوليا)
٣٢٧	• مقدمة
٣٢٧	• مفهوم صعوبات تعلم للرياضيات
٣٢٩	• أسباب صعوبات التعلم في الرياضيات
٣٢٩	• مظاهر صعوبات التعلم في الرياضيات
٣٣١	• علاج صعوبات التعلم في الرياضيات
٣٣٣-٣٤٠	الفصل الخامس عشر: صعوبات التعلم في العلوم
٣٤١-٣٣٢	• أبواب الرابع: صعوبات للتعلم الاجتماعية والانفعالية
٣٤٢-٣٦٤	الفصل السادس عشر: للصعوبات الاجتماعية والانفعالية للتعلم
٣٤٥	• مقدمة
٣٤٦	• مفهوم صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية
٣٤٧	• أبعاد صعوبات للتعلم الاجتماعية والانفعالية
٣٤٨	• أسباب صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية
	• الخصائص السيكولوجية لذوى صعوبات التعلم
٣٥٠	• الاجتماعية والانفعالية
٣٥٣	• تشخيص صعوبات للتعلم الاجتماعية والانفعالية
	• للتدخل السيكولوجى لعلاج صعوبات للتعلم
٣٦٠	• الاجتماعية والانفعالية
	• صعوبات للتعلم الاجتماعية والانفعالية وعلاقتها
٣٦٢	• بالتحصيل الدراسى

• العلاقات بين صعوبات التعلم اللغائية وصعوبات

- التعلم الأكاديمية وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ٣٦٣
- الفصل السابع عشر: المهارات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم ٣٦٥-٣٨٩
- مقدمة ٣٦٧
- للمهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم ٣٦٨
- خصائص السلوك الاجتماعى لذوى صعوبات التعلم ٣٧١
- مؤشرات للمهارات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم ٣٧٣
- مظاهر القصور فى المهارات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم ٣٨٠
- أسباب الصعوبات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم ٣٨٣
- التدخل السيكولوجى مع ذوى صعوبات التعلم لتنمية المهارات الاجتماعية لديهم ٣٨٦

الفصل الثامن عشر: التعلم التعاونى لذوى صعوبات التعلم ٣٩١-٤٤٩

- مقدمة ٣٩٣
- للتعلم التعاونى .. هيكلة تاريخية ٣٩٥
- مفهوم التعلم التعاونى ٣٩٧
- أهداف التعلم للتعاونى ٤٠١
- الأسس النظرية للتعلم التعاونى ٤٠٢
- نظريات التعلم التعاونى والتعلم التناهى ٤٠٢
- خصائص التعلم للتعاونى ٤٠٨
- عناصر التعلم للتعاونى ٤١٠
- التعلم للتعاونى .. ما له، وما عليه ٤١١
- مهارات التعلم للتعاونى ٤١٤
- تدريس مهارات التعلم للتعاونى ٤١٥
- إستراتيجيات التعلم التعاونى ٤١٥

٤٧٣	• مراحل التعلم التعاوني
٤٧٤	• الشروط الواجب توافرها في التعلم التعاوني
٤٧٦	• عوامل نجاح التعلم التعاوني
٤٧٧	• كيفية تكوين المجموعات في التعلم التعاوني
٤٧٨	• كيفية توزيع الأدوار في مجموعة التعلم التعاوني
٤٣١	• البيئة التعليمية ونظام الإدارة في التعلم التعاوني
٤٣١	• دور كل من المعلم والمتعلم في إستراتيجيات للتعلم التعاوني ..
٤٣٤	• فنيات للتعلم التعاوني
٤٣٥	• للتعلم التعاوني وصعوبات التعلم
٥٣٢-٤٥١	الفصل الخامس عشر: الإرشاد النفسي لذوى صعوبات التعلم
٤٥٣	• مقدمة
٤٥٤	• تعريف الإرشاد النفسي
٤٦٤	• أهداف الإرشاد النفسي
٤٦٦	• أسس الإرشاد النفسي
٤٦٧	• نظريات الإرشاد النفسي
٤٧٥	• الإرشاد الأسرى لذوى صعوبات للتعلم روىء وتطلعات
	• دور الأخصائي النفسي في إرشاد آباء وأمهات الأفراد ذوى
٤٧٧	• صعوبات التعلم
	• بعض مشكلات ذوى صعوبات التعلم ودور كل من الأخصائي
٤٨٧	والإرشاد النفسي في مواجهتها
٥١٥	• إنيكويت التعامل مع ذوى صعوبات للتعلم
	• التطبيقات التدريبية لاستخدام الكمبيوتر في مجال التربية
٥١٩	الخاصة عامة وذوى صعوبات التعلم خاصة
٥٢٧	• قضايا صعوبات التعلم ومشكلاته المعاصرة

• الدول المتقدمة ... والتعامل مع ذوي صعوبات النظم ٥٣٠

المراجع ٥٢٣-٥٨٨

• أولاً: المراجع العربية ٥٣٥

• ثانياً: المراجع الأجنبية ٥٧٠

مقدمة الكتاب

الحمد لله رب العالمين حمداً يوافي نعمة ويكافئ فضله، هيا ربي لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، (الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدى لولا أن هدانا الله وأشهد ألا إله إلا الله وحده، وأسلمي وأسلم على من لا نبى بعده سيدنا محمد ﷺ، وبعد..

إنه ليس عذلي ويسرني جداً أن أقدم للقارئ العربي الحبيب والمكتبة العربية هذا الكتاب المرجعي (والذي أعتبره إيني للحادى والعشرون)، والذي يحمل عنوان: المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، والذي أعتقد أنه بمثابة مساهمة متواضعة تثرى المكتبة الأكاديمية العربية إكمالاً لما تم تقديمه في مجال صعوبات التعلم.

ويُعد مجال صعوبات التعلم Learning Difficulties من المجالات الهامة في ميدان التربية الخاصة، وقد بدأ الاهتمام بهذا الميدان في النصف الثاني من القرن الماضي في بداية الستينات على وجه التحديد.

ومصطلح صعوبات التعلم يُعد من المصطلحات النفسية الحديثة نسبياً والتي جذبت انتباه العديد من الباحثين، وخاصة في النصف الأخير من القرن العشرين عندما وجد بعض الباحثين فئة من الأطفال تحفظ عن غيرهم العاديين وذوى الإعاقات الحسية، والانفعالية، والتفكيرية، أو العصبية هم لا يمانون من أى إعاقات بصرية أو سمعية أو عقلية أو انفعالية، ويتمتعون بنسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة أو مرتفعة، ومع ذلك أنزلهم الأكاديمي متدنٍ في مادة أو أكثر ويجتهدون صعوبة في استخدام وفهم اللغة، ولا يتناسب ذلك مع إمكاناتهم.

وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم عرّفت بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات أكاديمية، فإن العديد من المربين يرون أن صعوبات التعلم ذات آثار وأبعاد حطيرة.

فالمعلمين دور صعوبات التعلم يوصفون بأنهم أنكباء إلا أنهم يفتقدون القدرة

على التعلم بمستويات تتناسب مع قدراتهم العقلية، كما أنهم يعانون من الكثير من المشكلات مثل: قصور ومنتج كل من المهارات والكفاءة الاجتماعية، وإحساس وتحدى تقدير الذات، والقلق، والانسحابية، والعدوانية، والاعتراب النفسي، والصعوبات النفسية، وإضطراب الانتباه المصاحب بالنشاط الحركي الزائد، مما ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي، ويعد ذلك قدراً هائلاً للطاقة البشرية.

والحق أنه كان وراء إصدار هذا الكتاب المرجعي والذي يهتم بمجال صعوبات التعلم العديد من الأسباب ولعل أهمها ما هو معروف عن حجم هذه الظاهرة - صعوبات التعلم - في مختلف دول العالم بما فيها الدول العربية.

وعلى أية حال، إننا ونحن نؤلف هذا الكتاب كان لا يعيب عن بالنا ولا يفارقه أننا مؤلف لمختصين ومبتدئين، ونلجأ إلى طريق العلم في مجال صعوبات التعلم ويود أن يستمر فيه، وعليه فقد حاولنا أن نكون كتابتنا غير جافة في مصونها وهذا ما سرف بجده نقارئ الحبيب في كل فصل من فصول هذا الكتاب المرجعي.

والمرجع الذي بين أيدينا (والذي أعتبره إيني الحادي والعشرون) جاء ليختص بين فئتيه أربعة أبواب، تطلت في الباب الأول والذي يلقي الضوء على أساسيات صعوبات التعلم، وقد أشتمل على خمسة فصول تغطي الفصل الأول بمدخل إلى صعوبات التعلم، وتعرض الفصل الثاني إلى الأسباب والعوامل المسهمة في صعوبات التعلم، وألقى الفصل الثالث بطلالة على المناحل والنماذج النظرية المعصرة لصعوبات التعلم، بينما تعلق الفصل الرابع بتقييم وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم في حين تعرض الفصل الخامس إلى الأساليب والإستراتيجيات التربوية المستحثة في علاج صعوبات التعلم.

أما الباب الثاني فتعلق بصعوبات التعلم الثمانية والتي نصنعت ستة فصول تغطي الفصل السادس بصعوبات الإنتباه، والفصل السابع بصعوبات الإدراك، والفصل الثامن بصعوبات الذاكرة، والفصل التاسع بصعوبات التفكير، والفصل العاشر بصعوبات حل

المشكلات، والفصل الحادي عشر بصعوبات التعبير الشعهي (اللغة الشعبية).

وجاء الباب الثالث ليلقي بظلاله على صعوبات التعلم الأكاديمية وقد أشتمل على أربعة فصول تعلق الفصل الثاني عشر بصعوبات القراءة (العسر القرائي «الديسليكسيا»)، والفصل الثالث عشر بصعوبات الكتابة (العسر الكتابي)، وتعرض الفصل الرابع عشر إلى صعوبات تعلم الرياضيات، وألقى الفصل الخامس عشر بظلاله على صعوبات التعلم في العلوم.

ثم نلاه الباب الرابع والأخير ليتعلق بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وأشتمل على أربعة فصول، الفصل السادس عشر والذي تعلق بالصعوبات الاجتماعية والانفعالية للتعلم، وتعرض الفصل السابع عشر إلى المهارات الاجتماعية لدى صعوبات التعلم، بينما تناول الفصل الثامن عشر التعلم التعاوني لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم. وأخيراً جاء الفصل التاسع عشر ليلقي بظلاله على الإرشاد النفسي لدى صعوبات التعلم.

هذا وقد ردد الكتاب الحالي بالرسومات والأشكال التوضيحية والصور الملونة كلما دعت الضرورة لذلك.

وأخيراً أمل أن أكون قد وفقت في عرض مادة هذا الكتاب المرجعي على نحو يستفيد منه القارئ الحبيب، وأن يؤدي هذا الكتاب أيضاً العرض الذي وضع من أجله.

المؤلف

الدكتور/ سليمان عبدالواحد يوسف

Dr_Soliman_2006@yahoo.com

القل الكبير - الإسماعيلية - مصر

٢٠١١م

الباب الأول

أساسيات صعوبات التعلم

الفصل الأول
مدخل إلى صعوبات التعلم

الفصل الأول

مدخل إلى صعوبات التعلم

مقدمة:

يميش المجتمع العربي اليوم الكثير من المشكلات سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو نصية، والتي إنعكست بدورها بشكل كبير على التعليم بجميع مراحله، حيث نجد أن المعلمين غير مؤهلين للتعليم الأطفال، ونكس عدد العصول والتركيز على الدواهي المعرفية فقط، حيث لا يتسع الوقت ولا تتوافر الامكانات لممارسة الأنشطة التربوية والتطوعية والمهارية ويلاحظ أثناء سير العملية التعليمية داخل العصول أن بعض التلاميذ لديهم صعوبة في تعلم مادة أو أكثر وأن أناتهم هي المهارات الأكاديمية المدرسية أقل بصورة واضحة عن أقرانهم الذين هم في نفس المستوى العمري والعقلي، رغم أنهم يظهرين نشاطاً ملحوظاً في بعض الأنشطة المدرسية وغير المدرسية، بل أحياناً يكرهوا من الموهوبين بناءً على اعتبارات النكاه المقتنة.

وتعد صعوبات التعلم Learning Difficulties إحدى فئات التربية الخاصة والتي يصفها مؤلف الكتاب بأنها فئة ذوي الصعدة التعليمية أو الإعاقة الحيرة التي لا ترجع إلى سبب واضح وطاهر، ولكنها تعود إلى سبب كامن وحفي وليس مثل أي مرض أو عرض لأي مرض مثل الصداق أو غيره يستطيع أن يشكو منه الفرد إلى المحيطين به، وبالتالي يمكنهم اعتماد اللارم أمام هذه المشكلة الواضحة، وكذلك لا يستطيع معظم الأفراد أن يشكو منها إن لم يكن كلهم. ومن ثم فقد احتل موضوع صعوبات التعلم موقعاً هاماً وأصبح مأثراً لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة، حيث بدأ الاهتمام بشكل واضح بالأفراد الذين ينتمون إلى هذه الفئة بهدف تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لهم، وقد استنارت تلك الةة - صعوبات التعلم - لفتباه كثير من الطماء والمتخصصين في مجالات مختلفة مثل التربية، وعلم النفس

التربوي، وعلم الأعصاب، وعلم أمراض الكلام، وعلم النفس العام، والطب، وعلم النفس الفسيولوجي، وعلم النفس العصبي المعرفي مما دفعهم إلى الإسهام في دراستها ، ومن ثم أطلقت على هذه اللغة من الأفراد مصطلحات عديدة من بينها الأفراد ذوي الحثل الوظيفي البسيط هي السخ ، الأفراد ذوي الإصابات السخية، والأفراد ذوي الإعاقات الإدراكية، وأخيراً الأفراد ذوي صعوبات التعلم. ورغم ثقل هذا المصطلح - صعوبات التعلم - اجتماعياً مقارنة بمصطلح التحلف العقلي إلا أنه لا يوجد تعريف معقد لهذا المصطلح.

فمنذ محاولة كيرك (Kirk, 1962) وضع تعريف لصعوبات التعلم وحتى الآن، ولا تزال هذه إحدى القضايا الهامة في حقل صعوبات التعلم (Stan & Joseph, 1995)

وهما يلي عرضاً موجزاً للتطور التاريخي لصعوبات التعلم:
حقل صعوبات التعلم ... فلذلك تاريخية:

شهد القرن التاسع عشر تطورات مهمة في ميدان صعوبات التعلم نظراً لزيادة الوعي لدى أفراد المجتمعات وشعورهم بأهمية وأهمية التعلم وتوهم فرض تعليمية متكافئة لجميع الأفراد. (سليمان عبدالواحد، ٢٠٠٧ أ: ٤٧)

ويعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة في دراسة التعلم وترجع الجذور التاريخية ، وبالتحديد بداية العمل العلمي في هذا المجال إلى اندراست واليهووت التي أجريت في مجال الطب وعلى الأخص علم الأعصاب على أيدي الطبيب الألماني فرانسيوس جال (Francise Gall, 1802) حيث أوضح أن هناك مناطق محددة من المخ تتحكم في لماط معينة من الأنشطة العقلية ، كما أشار إلى أن هناك علاقة بين الإصابات السخية واصطرابات اللغة والكلام ، وصاع فكراً مؤداه أن الإصابة السخية تؤثر على بعض هذه المناطق من المخ وتؤدي إلى اضطراب التلق واللغة. (Hammill, 1993 : 295)

وقد شهد مطلع السبعينات من القرن الماضي كما يرى هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2003) تقديم اقتراح من جانب سمونيل كيرك (Samuel Kirk) يتخذ في مصطلح صعوبات التعلم Learning Difficulties ليكون بمثابة حل وسط لذلك الكم الكبير من التسميات التي استحدثت آنذاك في سبيل وصف أولئك الأفراد الذين يتسمون بمعدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولكنهم يواجهون العديد من مشكلات التعلم.

ويؤكد جونسون (Johnson, 1980) أن مجال صعوبات التعلم بدأ ينتشر منذ عام ١٩٦٣ ، وأيد ذلك العديد من الأوائل في استخدام ذلك المصطلح ، بتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم ، وكيف يمكن تصنيف وعلاج تلك الصعوبات (حبرى المعارى ، ١٩٩٨ : ٩) ، ويعود الفصل إلى سمونيل كيرك Kirk في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلم Learning Difficulties كمفهوم ثري جديد ، وقد طرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو في أبريل عام ١٩٦٣ بالولايات المتحدة الأمريكية وحضره العديد من المشتغلين بالمجال (عبد المطلب القرطبي، ٢٠٠٥ : ٤٠٩) ، وفي هذا المؤتمر - أكد سمونيل كيرك Kirk أن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح ثري بالدرجة الأولى يجب النظر إليه من هذه الزاوية.

ومنذ ذلك التاريخ ومجال صعوبات التعلم تلقى اهتماماً متزايداً على مستوى الباحثين وعلى المستوى الرسمي ، فتم إنشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الاتحاد الوطني للأطفال ذوي صعوبات التعلم عام ١٩٦٥ وإصدار مجلات علمية متخصصة مثل مجلة صعوبات التعلم Journal of Learning Disabilities كنزيرة متخصصة اهتمت بدراسة الأطفال الذين يعانون على أن لديهم صعوبات تعلم ، وكذا توالت التعريفات التي تناوالت مصطلح صعوبات التعلم حتى بلغت أكثر من إحدى عشر تعريفاً ذو صيغة رسمية ، بعضها قويل بالرفض ، أو النقد والآخر حظي بالقبول ، إلا أن أكثر التعريفات قبولاً من المتخصصين هو التعريف العيادي في القايون العام

الأمريكي أو ما يعرف بقانون ٩٤-١٤٢ والمصادر في ٢٩ نوفمبر لعام ١٩٧٥ والذي أعطى حق التعليم لجميع الأفراد ذوي الاحتياجات التدريبية الخاصة. ثم كان تحديد المصطلح - صعوبات التعلم - خلال الفترة من ١٩٧٥ - ١٩٧٧ وذلك في صورة قواعد تنفيذية للقانون من قبل المكتب الأمريكي للتربية للـ United State office of Education (U.S.O.E).

مفهوم صعوبات التعلم:

تعد إحدى النقاط مذاط الاهتمام لدى أى باحث يريد أن يتعرف على أى مجال أو مفهوم - علمي، هي أولاً التعرف على المعنى الدقيق لهذا المفهوم - والذي سوف يوفر له الإطار العظمي الجيد للصابط لحركة بحثه، فمجال صعوبات التعلم شأنه شأن أى مجال آخر، نجده قد واجه المشكلة الخاصة بالتعريف والوصف الدقيق للأنماط السلوكية المختلفة لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم ، فقد ظهرت العديد من التعريفات المتقدمة لصعوبات التعلم.

وفيما يلي عرضاً للعديد من تعريفات صعوبات التعلم في البنية الأجدبية والعربية للمصطلح القارئ فكرة شاملة عن مفهوم صعوبات التعلم .

يصنف المؤلف تعريفات صعوبات التعلم إلى أربعة أنواع، وفيما يلي عرضاً لها:

(١) تعريفات تربوية.

(٢) تعريفات طبية.

(٣) تعريفات سيولوجية ونيورولوجية.

(٤) تعريفات فيدرالية (المؤسسات أو الهيئات).

أولاً: التعريفات التربوية:

حيث قدمت باتمان (Bateman, 1965 : 220) تعريفاً للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، منصفاً فكرة محرك التباعد بين الإمكانيات العقلية والتحصيل الدراسي ، ويخص هذا التعريف على أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم هم الذين يظهرون تباعداً دالاً تربوياً بين إمكانياتهم العقلية ومستوى أدائهم المعلى ، ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية في عمليات التعلم ، والتي قد تكون أو لا تكون مصحوبة باضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي ، والتي لا ترجع إلى تأخر عقلي عام ، أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية حادة أو فقدان الحس .

وعرفا هاري ولامب (Harre & Lamb, 1983: 340) الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم بأنه يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من نفس السن ولا يوجد لديه القدرة على الاستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة .

في حين قدم عادل الأشول (١٩٨٧ : ٥٤٠) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أنها نقص في الإنجاز أو القدرة عند بعض الأفراد في مجال تعليمي معين مقارنة بإتقان أو قدرة الأفراد ذو القدرة العقلية المتشابهة معهم ، ويرجع ذلك إلى وجود اضطرابات في العمليات النفسية التي تتضمن فهم استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة .

ويشير سيد أحمد عثمان (١٩٩٠ : ٢٩) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين لا يستطيعون الاستفادة من الخبرات التعليمية المتاحة في الفصل الدراسي أو خارجه ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى زملائهم مع استعداد المعاقين عقلياً وجسدياً والمصابين بأمراض عيوب السمع والبصر .

ويذكر كرسيني (CORSINI, 1994. 105) أن مفهوم صعوبات التعلم : هو عدم قدرة الفرد على الاستفادة من البرنامج التربوي العادي مع امتلاكه قدرات عقلية

عادية ولا يظهر عليه أى مظاهر الاختلال الفسيولوجى للعصبى وأديه صعوبة فى الاتصال بالآخرين من الناحية التوجيهية أو اللغوية، ولم يستطع القراءة، أو عمل الحساب فى إطار المنهج الموسوع وقد يكون ذلك فى أى عمر أو مستوى اقتصادى أو اجتماعى.

وعرف ليون (Lion, 1995) مفهوم صعوبات التعلم بأنه اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتملة على فهم، أو استخدام اللغة المفروضة أو المكتوبة، والتي ربما تظهر نفسها فى القدرة غير الثابتة للفرد لكي يستمع، يتحدث، يقرأ، يكتب، يتهجى، أو يقوم بإجراء العمليات الحسابية، والأفكار اللفظية. ولا يشتمل المصطلح على الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم والتي تعتبر نتيجة أساسية لإعاقات بصرية، سمعية، إدراكية، أو تحلف عقلى، أو اضطراب لىغالى، أو عدم ملائمة بيئية، أو ثقافية، أو اقتصادية. (نصره جلد، ٢٠٠١: ٨٢)

كما يشير محمد ضميم وكمال عطية (١٩٩٦ : ١٣٦) إلى صعوبات التعلم على أنها مفهوم يصف مجموعة من المتعلمين تكافهم عادى - متوسط أو فوق المتوسط وينحصر مستوى تحصيلهم عن المستوى المتوقع، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية أو إعاقات حسية أو بدنية وغير فائزين على التعلم فى الظروف العادية.

ويشير محمد عس (١٩٩٨: ٣٧ - ٢٨) إلى أن الشخص الذى لديه اضطراب فى إحدى العمليات السيكولوجية حين يستخدم اللغة الشفهية، أو حين يتعلمها كتابة، أو قراءة، والتي تبدو فى عدم قدرته على أن يسمع أو يفكر أو يقرأ، أو يتحدث أو يكتب أو يقوم بعمليات حسابية ويشمل ذلك بعض الحالات مثل صعوبة الإدراك أو تلف فى المخ.

وقدم فزاد أبو حطب وآمال صادق (٢٠٠٠ : ٧٧٤) تعريفاً لصعوبات التعلم يصر على أن مفهوم صعوبات التعلم يعنى الحجز عن التعلم Learning Disabilities ويعتبرونه نوع من التعويق الشديد يدخل صاحبه فى فئة الذين يحتاجون إلى التربية الخاصة.

ويعرف السرطاوي (Saratawi, 2001) صعوبات التعلم بأنها حالة مرمونة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللغوية أو غير اللغوية. وتظهر صعوبات التعلم للحاصة كصعوبة والصحة لدى الأفراد ينتمون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء ، وأجهزة حمية وحركة طبيعية ، وتوفر لديهم فرص التعلم المناسبة ، وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبات.

وينظر عبد العزيز العبد الجمار (٢٠٠٢ : ١٧٨) إلى صعوبات التعلم على أنها مصطلح يشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة ، أو المكتوبة ، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو للكلام ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو الهجاء أو القيام بالعمليات الحسابية وقد يرجع هذا الاضطراب إلى إعاقه في الإدراك ، أو إلى إصابة في السمع أو إلى التحلل المعنى البسيط ، أو إلى عدم القدرة على القراءة ، أو إلى عدم القدرة على الكلام ، وتستبعد من هذا المصطلح الأطفال ذوو صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقه بصرية ، أو سمعية ، أو حركية ، أو تحلل عقلي ، أو اضطراب سلوكي ، أو هزماي بيئي أو ثقافي.

وتذكر آيات عبد المجيد (٢٠٠٣ : ٣٨) في معرض تعريفها لمفهوم صعوبات التعلم أنه مصطلح يشير إلى أولئك المتعلمين الذين لا يستطيعون الإفادة من الأنشطة والمعلومات داخل الفصل أو خارجه ولا يستطيع الوصول إلى مستوى التعلم الذي يصل إليه العاديين من الأطفال وذلك بسبب قصور في العمليات الأساسية مثل الإدراك ، الإنتباه ، التفكير ، كما أنهم يعانون من قصور في المهارات الأساسية مثل المهارات الحركية.

ويشير صالح هارون (٢٠٠٤ : ١٨) إلى أن صعوبات التعلم يقصد بها الأطفال الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي

تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة ولتدخلها ، والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجى والحساب والتي تعود إلى أسباب لا تتعلق بالإعاقة العقلية ، أو السمية أو البصرية ، أو غيرها من الإعاقات.

ويعرف بديل حافظ (٢٠٠٦ : ٣) صعوبات التعلم بأنها هي اضطراب في العمليات العقلية أو للنفسية الأساسية التي تشعل الإلتباء والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساساً أو فيما بعد من فصول في تعلم المواد الدراسية المختلفة.

وقدمت فرنوس الككري (٢٠٠٧ : ٣٣) ترميزاً لصعوبات التعلم بنص على أن صعوبات التعلم هو مصطلح يطلق على أولئك الذين يعانون من وجود صعوبة أو أكثر في العمليات العقلية ، وفي التحصيل ، ولا يستطيعون الاستفادة من الأنشطة التعليمية داخل الفصل العادي ، ولا يشمل هذا المصطلح الإصابات السمية ، والإعاقات العقلية ، والسمعية ، والبصرية ، والحركية.

ثانياً، التعريفات الطبية:

حيث يشير كليمنتس (Climentes, 1966) إلى أن مصطلح الحال الوظيفي المحي النموظ إلى هؤلاء الأطفال الذين يفتقرون من المتوسط أو المتوسطين أو أعلى من المتوسط من الذكاء والذين يعانون من صعوبات تعلم ترتبط بانحرافات في وظائف الجهاز العصبي المركزي. وقد نطهر هذه الانحرافات في شكل تركيبات مختلفة من القصور في الإدراك وفي تكوين المفاهيم وفي اللغة وفي الذاكرة وفي الوظائف الحركية . (هنجي عبد الرحيم وحليم بشاى، ١٩٨٨ : ٣٩٣)

ويعرف براون وآخرين (Brown et al, 1987) صعوبات التعلم بأنها اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشعل الفهم أو استنتاج اللغة نطقاً وكتابة ، وتظهر في اضطراب للقدرة على الاستماع والتفكير والكلام

والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية ، ويشمل المصطلح مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابات المخ والعمد الأتسي لحال المخ والعصر للقرائي والاهازيا النمائية. (عبد الوهاب كامل، ١٩٩٤ : ١٤٠)

في حين يحرف إبراهيم (Ebrahim, 1992, 235) صعوبات التعلم بأنها احتلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي ، وتحتي مجموعة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها فئة واحدة ولا سبب واحد وتُبدى هذه الفئة مجموعة متحدة أو مختلفة من الصفات ويظهرون تفاوتاً بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل والفشل في بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية .

ثالثاً: تعريفات فيولوجية ونيورولوجية:

يتضمن هذا النوع من التعريفات التي اهتمت اهتماماً كبيراً بوظائف الجهاز العصبي المركزي وعلاقته بصعوبات التعلم. وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

ينكر هالاهان وكوسمان (Hallahan & Kauffman, 1996 : 33) أن صموئيل كيرك (Kirk, 1962) يعد أول من حاول وضع تعريف لصعوبات التعلم وينص على أنها مفهوم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة ، الكتابة ، الحساب ، أو أي مواد دراسية أخرى ، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل وظيفي مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية ، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو لحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية.

وقدم السيد عبد الحميد (٢٠٠٣ : ١٢٦) تحريفاً لمفهوم صعوبات التعلم ينص على أنه مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل العادي ذو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لديهم اضطرابات في العمليات النفسية ويظهر أثارها في التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم والتحصيل الفعلي فيهم واستخدم اللغة

وفي المجالات الأكاديمية الأخرى، وهذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ولا ترجع صعوبة التعلم إلى إعاقه حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم ، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة

ويعرف سليمان عبدالواحد (٢٠٠٨: ٣٧، ٢٠٠٩: ٤٣) مفهوم صعوبات التعلم بأنه مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل الدراسي العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ، يطهرون تبعاً واصفاً بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية ، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى سيطرة وطائف أحد نصفي النح الكرويين على الآخر ، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت (سمعية أم بصرية أم حركية) ، وإنهم ليسوا متخلفين عقلياً ولا يعانون من حرمان بيئي سواء كان (ثقافي أم اقتصادي أم تعليمي) وأيضاً لا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي .

رابعاً: التعريفات الفيدرالية (المؤسسات والهيئات):

لقد صدرت مجموعة من التعريفات الفيدرالية لتوضيح مفهوم صعوبات التعلم، وفيما يلي عرضاً لبعض هذه التعريفات:

(١) تعريف للجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين (١٩٧٧):

National Advisory Committee for Handicapped Children

صدر التعريف عن اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين عن مرسوم بقانون تمت (٩١ - ٢٣٠) سنة (١٩٦٨) لتحريف صعوبات التعلم ونتيجة لكثير من الاتفاقيات التي وجهت له صدر تعديل في ٢٩ نوفمبر بقانون (٩٤ - ١٤٢) سنة (١٩٧٧) وينص على أن صعوبات التعلم هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الموجودة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وإن هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع أو التفكير أو

الكلام أو الكتابة أو النهج أو القيام بالعمليات الحسابية كما يحدث التعرف مظاهر الإعاقات الإدراكية وإصابة السمع والخلل البسيط في وظائف السمع والعصر القرائي والأفكار اللفظية. ولا يشمل التعرف الأطفال الذين لديهم مشكلات في النظم والتي ترجع إلى الإعاقات السمعية أو البصرية أو اللمسية أو الخلل العقلي أو الأطفال ذوي الحواس البينية أو الثقافية أو الاقتصادية. (Ohlson, 1978: 8)

(٢) تعريف الهيئة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٨١):

National Joint Committee on Learning Disabilities (1981)

ظهر هذا التعريف نتيجة للاستشارات التي وجهت إلى التعرف العبدري الصادرة عام (١٩٧٧)، وقد رأت الهيئة الوطنية المشتركة المكونة من اثنتي عشرة سابقة الذكر وضع تعريفاً للتعريف السابق ويضمن على أن صعوبات النظم هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في المشكلات التي تتعلق بمجالات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والاستدلال وإجراء العمليات الحسابية والتي تكمن داخل الفرد والتي ترجع إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي والتي تصاحبها بعض الإعاقات مثل (الإعاقة السمعية - التأخر العقلي - الاضطرابات الانفعالية الشديدة) أو عوامل بيئية مثل (العوق الثقافية والنظم غير الملائم) إلا أنها غير ناتجة مباشرة لتلك الظروف. (Hammill, 1990: 18)

(٢) تعريف اللجنة القومية (الوطنية) المشتركة (١٩٩٤): (NJCLD)

في عام ١٩٩٤ قامت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) بإدخال بعض التعديلات التي رأت ضرورة إدخالها على تعريفها السابق لسنة ١٩٨١ والتي تضمنت بعض المشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم أو المرتبطة بها مثل مشكلات العصب الداني السلوك، مشكلات الإدراك الاجتماعي، مشكلات التفاعل الاجتماعي. وهذا التعريف نص على أن صعوبات التعلم هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تعبر عن نفسها عن طريق صعوبة ملحوظة تكتمل في

السمع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات العقلية وهذه الاضطرابات ، وهذه الاضطرابات قد ترجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن يحدث على امتداد حياة الفرد ومن الممكن أن يكون مصحوباً باضطراب في السلوك والإدراك الاجتماعي. (Polloway et al, 1997 : 298)

ومن خلال العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم نلاحظ أنه ما زال مصطلح صعوبات التعلم - وبالرغم من التاريخ القصير نسبياً لهذا المجال - يشكل صيداً على المشتغلين به للوصول إلى تعريفات أكثر دقة وشمولاً.

ومود أن يشير هنا إلى أنه وجود بعض نقاط الاتفاق بين التعريفات العربية والأجنبية التي سبق عرضها والتي تناولت مفهوم صعوبات التعلم نوصحها بما يلي :

١- أن معظم التعريفات إتفقت على وجود خلل وظيفي عصبي بسيط لدى ذوي صعوبات التعلم، وهذا الخلل يكون وظيفياً وليس عصبياً، وهو السبب وراء ظهور حالات صعوبات التعلم.

٢- استبعاد الصعوبات الناتجة عن بعض المشكلات مثل: الإعاقة الحسية والعقلية، التخلف العقلي، مشكلات التعلم الناتجة عن عجز بصري أو سمعي أو حركي أو حرمان بيئي أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية.

٣- صنف الأبناء الأكاديمي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

٤- فئة التفاعل الاجتماعي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم وأنهم أكثر عزلة وأقل قبولا بالنسبة للماهيين.

٥- إضاعة التفكير إلى بعض المشكلات الأكاديمية مثل القراءة، الكتابة، الرياضيات.

٦- الأفراد ذوي صعوبات التعلم يمتلكون مستوى متوسط أو أعلى من المتوسط في الذكاء.

٧- التجاعد بين نسبة ذكاء المتعلم ذوى صعوبات التعلم ومستوى تحصيله الأكاديمي.

٨- حدوث صعوبات التعلم في كل الأعمار.

٩- الأفراد ذوى صعوبات التعلم لا يستطيعون من طرق التحكيم التقليدية داخل الفصول الدراسية.

وبناء على ما تقدم ، ونأسبياً على التحليل والنقد السابق للتعريفات الخاصة بمفهوم صعوبات التعلم في البيئة الأجنبية والعربية فإنه يمكن تعريف صعوبات التعلم بأنها «مصطلح عام يصف مجموعة من الأفراد (في أي عمر) ليسوا متجانسين في طبيعة الصعوبة أو مظهرها، يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع للصعوبة لديهم إلى الاضطراب في وظائف نصفى المخ المعرفية والانفعالية، ويبحثون بمذاهب ثقافي اجتماعي تطويع معطل، ولا يعانون من أي من الإعاقات المختلفة (المقلية، الانفعالية، الجسمية، السمعية، والبصرية) ، وأيضاً لا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي، وأخيراً ملاحظ عليهم بعض الخصائص السلوكية المشتركة مثل النشاط الحركي الزائد، قصور الانتباه، والإحساس بالندوبية، ولذلك هم يحتاجون إلى طرق تدريس مختلفة».

مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتصلة بالتعلم... حدود فاصلة:

يزخر مجال علم النفس اليوم بالعديد من القضايا والمشكلات النفسية والتربوية، ولعل أهم هذه القضايا والمشكلات قضايا التحريف ومشكلاته المرمجة وقضايا التحديد الدقيق للفروق بين المصطلحات المستخدمة هي نقطة بحثية واحدة، وما يستتبع ذلك من صعوبة في الترجمة والنقل حيث تتداخل المفاهيم وتستعصي أحياناً أخرى على نطاق الاستقرار والقبول.

ويعد مجال صعوبات التعلم Learning Difficulties من المجالات التي تحج بالمشكلات المستعصية حتى الآن في التعرف والنقل والترجمة الدقيقة للمصطلحات المستخدمة في هذا المجال. وفي هذا الإطار يرى مؤلف الكتاب أن يحرص في السطور القادمة لقضية المصطلحات المختلفة التي نستخدم للإشارة إلى صعوبات التعلم Learning Difficulties، بالإضافة إلى الخلط الذي يقع فيه البعض من حيث التعبير عن صعوبات التعلم بمصطلحات أخرى متصلة بالتعلم مثل: مشكلات التعلم Learning Problems، عدم القدرة أو العجز عن التعلم Learning Disabilities، التأخر الدراسي Under Achievement، بطء التعلم Slow Learner، والتخلف العقلي Mental Retardation، إلخ.

ويمكن لأخصائي صعوبات التعلم تمديد بعض العروق بين هذه المفاهيم بالرغم من التشابهات القائمة بينها، وذلك بالعودة إلى الأسباب والأعراض وطرق التشخيص، والتعريفات الخاصة بكل مفهوم من هذه المفاهيم.

وينصح سليمان عبدالواحد (٢٠١٠ هـ: ٤٨٧) بصرفة تحديد العروق بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتناحلة معه وذلك على النحو التالي:

(أ) صعوبات التعلم ومشكلات التعلم:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم مشكلات التعلم في أن صعوبات التعلم تستخدم لوصف فئة من الأفراد لديهم صعوبة في فهم المعلومات التي تقدم لهم ، وفي استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، ولا ترجع الصعوبة لديهم إلى اضطرابات سمعية أو بصرية أو تخلف عقلي ، أما الأفراد ذوو مشكلات التعلم هم الذين يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي بسبب قصور في السمع أو الرؤية أو اضطراب الإنتباه ، أو إلى الإعاقة العقلية كما في الأفراد الذين لديهم مشكلات في التعلم أكثر قابلية للاضطرابات السلوكية الناتجة عن الفشل في الدراسة، كما أنهم أكثر بعداً عن الأنشطة التربوية بالمدرسة. (سليمان عبدالواحد، ٢٠٠٨: ٣٦)

وعلى الجانب الآخر نجد أن مفهوم صعوبات التعلم يستخدم في إنجلترا ليصف تلميذاً يعاني من مشكلات تعلم مقاربه بأثراته ، تبطل لا يواصل تعليمه بصورة جيدة ، وهذه المشكلات ترجع إلى المنهج ومحتواه وطبيعته ومستواه ، ويستخدم هذا المفهوم في أمريكا بديلاً لمفهوم صعوبات التعلم ، عندما يكون هناك فرق في الإنجاز أو التحصيل أوفي القدرة العقلية للمادة مقارنة بالأقران من نفس العمر .

وعلى ذلك فإن صعوبات التعلم تستخدم لوصف فئة معينة من الأفراد ، وليست عامه لكل الأفراد الذين لديهم مشكلات تعلم . أي أن مشكلات التعلم هي مظلة كبيرة أعم وأشمل من صعوبات التعلم ، التي لا تعدو إلا أن تكون واحدة من فئات أخرى متضمنة في مشكلات التعلم .

(ب) صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم :

يشير سليماني عبدالرحمن (٢٠٠٨ : ٣٦) إلى أن مصطلح صعوبات التعلم - Learn- ing Difficulties يستخدم لوصف فئة معينة من الأفراد لديهم صعوبة تعلم في القراءة أو الكتابة أو للتهجي أو الحساب ، أو الملموم وقد يكون لديهم سيطرة لوظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر في معالجة المعلومات ، أما مصطلح عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم فيصف فرد قد يكون لديه خلل أو اضطراب وظيفي في أحد نصفي المخ الكرويين .

كما يعد مفهوم صعوبات التعلم Learning Difficulties من المفاهيم الأكثر تشابهاً مع مفهوم عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم - Learning Dis- abilities ، وهو مصطلح شائع الاستخدام في إنجلترا وأمريكا ، وترجم إلى اللغة العربية ليشير إلى صعوبات التعلم . أما مصطلح Learning Disabilities فترجم حرفياً إلى اللغة العربية ليشير إلى عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم ، وينتهي مؤلف الكتاب إلى التساؤل التالي : هل هذا راجع إلى الترجمة للحرفية أم إلى الترجمة الإنسانية ؟ .

ويتضح مما سبق أن البعض يعتبر مصطلحي صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم مترادفين ، بينما يذهب البعض الآخر إلى اعتبار أن مشكلة التدخل بين المصطلحين هي في الأصل مشكلة ترجمة ونقل المصطلحين إلى اللغة العربية .

ويعمل مؤلف الكتاب إلى تبلي الانهاء الذي يرى أن المشكلة أساساً هي مشكلة ترجمة ، فكلمة Disabilities التي نقلت إلى العربية على أنها صعوبات ، هي في الحقيقة تعني جوانب العجز ، مما يجعل مصطلح Learning Disabilities يترجم على وجهه الأكار دقة إلى جوانب العجز عن التعلم ، أما كلمة Difficulties فهي تعني بالدرجة الأولى صعوبات ، مما يستلزم ترجمة مصطلح Learning Difficulties على وجه الدقة إلى صعوبات التعلم ، ومما لا شك فيه أن صعوبة التعلم في حد وصف الأفراد كبشر أخف وطأة وشدة من العجز عن التعلم مما يجعل هناك اختلافاً بين المصطلحين الأجنيبين الأصليين .

(ج) صعوبات التعلم والتأخر الدراسي :

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي ، فالمصطلح صعوبات التعلم يطبق على الأفراد الذين يتمتعون بذكاء عادي (متوسط أو فوق المتوسط) وترجع الصعوبة لديهم إلى عوامل أسرية أو مدرسية أو نفسية وغير ناتجة عن أية إعاقة حسية أو حركية أخرى ، أما مصطلح التأخر الدراسي فيعرف بأنه إعاقة ترجع لأسباب غير عقلية ، مثل ضعف البصر أو ضعف السمع أو عدم التكيف الاجتماعي في المدرسة . (سليمان عبدالواحد ، ٢٠٠٨ : ٣٧)

و يشار أيضاً إلى أن التأخر للدراسي هو انخفاض أو تنفي نسبة التحصيل الدراسي للتلميذ ذي المستوى العادي لعادة دراسية أو أكثر ، نتيجة لأسباب متنوعة ومتعددة ، منها ما يتعلق بالمعلم نفسه ، ومنها ما يتعلق بالبيئة الأسرية والاجتماعية والدرسية .

كما ارتبط مصطلح صعوبات التعلم بالتأخر الدراسي لتماثل هاتين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي من حيث المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل الدراسي ، وهما يمثلان المظهر الخارجي لهاتين العنيتين .

كما أن هناك أسباب عديدة أخرى محتملة للتأخر الدراسي (صحية – عقلية – اجتماعية – مدرسية) ، ومن ثم يمكن أن نجد تلميذاً يعاني من التأخر الدراسي ، لا بسبب نقص ذكائه عن المتوسط ، وإنما لأي سبب آخر . أما صعوبة التعلم ، فإنها ترجع إلى أسباب أكاديمية أو نمائية محددة ، بعيداً عن كل هذه الأسباب المحتملة وراء التأخر الدراسي .

كما يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن التأخر الدراسي الذي يتميز بالعمومية والشمولية ، وأن مصطلح التأخر الدراسي يعنى أن عجلة الإنجاز في المواد الدراسية تعاني من وجود بعض المشكلات التي تأخر المتعلم عن مسايرة محطات الانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى ، ويحدث التأخر الدراسي نتيجة لوجود أسباب متعددة من بينها وجود صعوبات التعلم أي أن التأخر الدراسي مظهر من مظاهر صعوبات التعلم .

(د) صعوبات التعلم وبطء التعلم :

رغم أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يظهرون إنخفاضاً في التحصيل الدراسي في بعض أو كل المقررات الدراسية ، فإن قدراتهم العقلية تكون عادة متوسطة أو فوق المتوسطة ، أما الأفراد بطيئي التعلم فتعد قدراتهم على التعلم في كل المقررات الدراسية متأخرة بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني ، كما أن لديهم مستويات ذكاء تتراوح بين الحد الفاصل Borderline ، وأقل من المستوى المتوسط للذكاء مع بطء التعلم في التقدم والإنجاز الدراسي ، ومن لا يمكن اعتباره بطيئاً التعلم كحالات صعوبات التعلم بسبب عدم وجود تباعد وتباين واضح بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الدراسي الفعلي .

و مما سبق يتضح لنا الاختلاف بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم والأفراد

بطيلى التعلم ، حيث يتصف ذوو صعوبات التعلم بذكاء متوسط ، أو فوق المتوسط ، أما الأطفال بطيئو التعلم فهم يمتلكون حد أدنى من المتوسط بالنسبة لمعامل الذكاء ، لكنهم ليسوا متعطلين عقلياً. ولكن أنباع برلمج علاجية تربوية أكاديمية قد يؤدى إلى تحصيل أفضل بالنسبة لذين صعوبات التعلم عنه لذى بطيئى التعلم.

(هـ) صعوبات التعلم والتخلف العقلى:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التخلف العقلى ، مفهوم صعوبات التعلم يستخدم للإشارة إلى مجموعة الأفراد الذين لا يستطيعون الاستفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة داخل وحارج الفصل الدراسى بحيث لا يمكنهم الوصول إلى المستوى الذى نؤله لهم قدراتهم ، ويستبعد من ذلك الأفراد المتخلفون عقلياً أو المعاقون جسمياً أو حسياً.

وهى هذا الصدد يذكر سليمان عبدالواحد (٢٠٠٨: ٣٧) أن صعوبات التعلم تختلف اختلافاً واسعاً عن الإعاقة العقلية ، وبخاصة فيما يتعلق بنسبة الذكاء فذو صعوبات التعلم يكون ذكائهم عادةً فى المتوسط أو فوق المتوسط ، مما يفرقهم تماماً عن ذوي الإعاقة العقلية الذين ينحصر ذكائهم بدرجة كبيرة عن المتوسط.

وإن كانت صعوبات التعلم قد ترجع إلى عوامل نفسية أو إلى ظروف أسرية تؤثر فى قدرة الفرد التحصيلية فإن التخلف العقلى يرجع إلى عدم اكتمال النمو العقلى الذى يظهر بشكل واضح فى نسبة الذكاء ، وفى الأداء العقلى بحيث يكون الفرد عاجزاً عن التعلم والتوافق مع البيئة و الحياة ، ولذلك فإن المتخلفين عقلياً أقل تعلماً ويصعب توافقهم لاجتماعياً.

(و) صعوبات التعلم والتعريف التحصيلي:

يعرف فسمى الزيات (٢٠٠٨ ب: ١٥٣) التعريف التحصيلي Ander achievement بأنه القفل فى استخدام أو توظيف الطاقات أو الإمكانيات، أو القدرات العقلية للفرد فى الوصول إلى المستوى للتحصيلي أو الأكاديمي الملائم لمستوى ذكائه

أو قدراته، بما يمكن إحصائياً دالاً هي الأداء الأكاديمي للعطى عن الأداء الأكاديمي المتوقع، نتيجة لعوامل دافعية أو انفعالية، ودون وجود صعوبات نوعية محددة سواء كانت معائية أم أكاديمية.

كما يمكن وصف ذوي التعرّيط التحصيلي بأنهم أولئك المتعلمين الذين يقل متوسط تحصيلهم الأكاديمي عن المتوسط العام للأفراد بواحد إنحراف معياري، ويريد متوسط ذكائهم عن المتوسط بمقدار واحد إنحراف معياري، كما أنهم يفتقرون إلى دافعية الإنجاز ونقصهم الثقة بقدراتهم، ومعلوماتهم وكذا المثابرة في مواجهة الصعاب إلحاحية التي تفصل بين ذوي صعوبات التعلم، وذوي التعرّيط التحصيلي هي درجة التعرّيط التحصيلي.

ويرى مؤلف الكتاب أنه يمكن تفسير حالات ذوي التعرّيط التحصيلي في ضوء عوامل الدافعية والإنجاز، هذه الفئة من المتعلمين قد يرجعون انخفاض تحصيلهم الدراسي إلى ضعف قدراتهم، وقد تكون لديهم مركز صلب خارجي، وقد يرجعون أسباب تأخرهم التحصيلي أيضاً إلى الصدمة والحظ، ولهذا يصبح بتدريهم على إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، أما حالات ذوي صعوبات التعلم فيمكن تفسيرها في ضوء التحلل في وظائف النصعين للكرويين للمخ، واضطراب العمليات المعرفية، حيث إن من الخصائص التي تميز صعوبات التعلم أنهم يعملون في فهم ما يقرؤون، ومن ثم يعملون في استيعابه وتمثيله، والاحتفاظ به واسترجاعه، وهذا يؤدي إلى صعوبة البيئة المعرفية لديهم، ومن ثم ضعف كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى أفراد هذه الفئة، لذا فإن دلالات وجود قصور في عمليات تجهيز المعلومات، أو سيطرة أحد أنماط معالجة المعلومات على الآخر يعد محدد قوي ومهم في التمييز بين ذوي التعرّيط التحصيلي وذوي صعوبات التعلم.

(ج) صعوبات التعلم والإعاقلة للتعليمية:

يشير مفهوم الصعاقين تعليمياً من الوجهة التربوية إلى وصف عام ليصف الفرد

الذى يعانى من نقص فى قدرته على التعلم بمحاولاته المختلفة، وعلى مزاولة السلوك الاجتماعى السرى نتيجة لما يملئ به هذا الفرد من قصور جسمى، أو حسى، أو عقلى، أو اجتماعى.

ويذكر السيد عبدالحميد (٢٠٠٠: ١٣٢) أن تعريف مفهوم المعاقين تعليمياً Learning handicapped يشار إليه فى موسوعة التربية الخاصة بأنه مصطلح يتعلق بتقديم الخدمات للمتعلمين المختلفين عقلياً بصورة متوسطة وهم المتخلفون عقلياً القادرون للتعلم إلا أن لديهم تعويلاً تعليمياً.

(ز) صعوبات التعلم واضطراب التعلم:

يشير مصطلح اضطرابات التعلم إلى إعاقة أو تلف Impairment فى الجهاز العصبى ترجع إلى تباين اختلاف فى الجينات الوراثية، أو إصابة مخية، أو تلف فى السمع أثناء الولادة، أو إلى الحرمان الحسى، أو لعيوب التغذية، أو لتأثيرات أخرى، بينما تدل صعوبات التعلم على عدم القدرة الفعلية على إتجار مهمة معينة فى حين أن الفرد يمتلك قدرة عقلية كافية لإنجازها.

وقد يستخدم بعض الباحثين مصطلح اضطرابات التعلم للإشارة إلى جميع مشكلات التعلم على مختلف أنواعها، بينما يقتصر البعض استخدام هذا المصطلح للإشارة إلى الأطفال الذين يعانون من إصابات مخية إلا ما يؤخذ على هذا الاستخدام هو التداخل الواضح بين هذا المصطلح، ومصطلحات أخرى مثل: الإعاقة العقلية، ومصطلح للمضطربين لضعفياً.

وفى ضوء ما سبق فإن وضع الحدود الفاصلة بين هاتى صعوبات التعلم والعلات التشخيصية الأخرى يقلل من التداخل بين هذه العلات ويحد من أخطاء التشخيص ، الأمر الذى يزيد من صدق نتائج الدراسات والبحوث وكذلك فاعلية البرامج العلاجية التى تطبق على هاتى من تلك العلات.

معدلات انتشار صعوبات التعلم

يختبر مجال صعوبات التعلم من المواطنين للهامة التي يتبعى الاهتمام بها نظراً لتزايد نسب المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم في معظم المواد الدراسية ، وفي معظم بلدان العالم ، ولما تمكسه من آثار سلبية على المتعلمين والمعلمين في وقت واحد.

وقد تختلف معدلات انتشار صعوبات التعلم حسب الدراسات المختلفة في دول العالم ، وهذا الاختلاف ينبع من اختلاف السمكات المستخدمة في هذه الدراسات واختلاف المجتمعات التي أجريت عليها ، إلا أنه جميعها تشير إلى كبر حجم المشكلة مقارنة بالإعاقات الأخرى ، مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بها ودراساتها.

وفيما يتعلق بنسبة انتشار دوى صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية فإن المستقرى تعدد ونسبة حالات صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية يجد أنها ليست بالهينة فنتائج بعض الدراسات تشير إلى ارتفاع نسبة من يعانون من صعوبات التعلم بنسب قد تعرق النسب العالمية ، ففي دراسة محمد الديق (٢٠٠٠) والتي أجريت في البيئة السودية أوصحت نتائجها أن نسبة انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية من (٢ - ٢٠٪) في مختلف المراحل وعلى المستوى الجامعى تمثل (١٢,٨٪).

وفي الأردن أشارت دراسة نيسر للكوافحة (١٩٩٠) إلى أن نسبة حالات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية لدى الذكور بلغت (٩,٢٪) في حين كانت لدى الإناث (٦,٨٪).

وفي دراسة ركربا توفيق (١٩٩٣) التي أجريت في البيئة العمادية بلغت نسبة المتعلمين دوى صعوبات التعلم في اللغة العربية والرياضيات (١٠,٨٪) ، كما بلغت نسبة للذكور دوى صعوبات التعلم (١٢٪) بينما بلغت نسبة الإناث (٩,٣٪).

وفي الإمارات العربية المتحدة ، وكما أشارت دراسة فيصل الزباد (١٩٩١) إلى أن النسبة وصلت إلى (١٣,٧٪) لتلاميذ المرحلة الابتدائية منها (١٥,٤٪) من

النكور، (١١,٨٪) من الإناث.

وفي مصر أشارت دراسة مصطفى كامل (١٩٨٨) إلى أن نسبة الصعوبات في القراءة بلغت (٢٦٪) وفي الكتابة (٢٨,٤٪) . بينما أوضحت دراسة أحمد عواد (١٩٩٢) أن نسبة انتشار صعوبة التعلم في مادة الحساب (٤٦,٢٪) .

كما أظهرت دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٢) التي أجريت على بعض تلاميذ المرحلة الإعدادية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم (٥٧,٤٪) وفي دراسة عبد الناصر أنيس (١٩٩٣) أوضحت نتائجها أن نسبة صعوبات التعلم في القراءة (١٦,٥٪) والكتابة (١٨,٨٪) والحساب (٣,٥٪) . كما أوضحت نتائج دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٦) أن نسبة صعوبات التعلم في اللغة العربية (٩,٨٪)

وفي دراسة مصطفى السعيد (١٩٩٧) أوضحت نتائجها شيوع وانتشار صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية في مادتي اللغة العربية والرياضيات وكانت صعوبات التعلم أكثر انتشاراً بين الذكور في مادة اللغة العربية ، وأكثر انتشاراً بين الإناث في مادة الرياضيات هذا ولم ننصح نسبة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الدراسة.

في حين أشارت دراسة مصطفى أبو المجد (١٩٩٨) إلى أن نسبة المتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات بالمقارنة بالمواد الأخرى نسبة لا بأس بها وتشير إلى وجود مشكلة في تعلم الرياضيات. بينما توصلت دراسة فتحى الزيات (٢٠٠٠) إلى أن نسبة صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة للهامسية لا تقل عن (٢٥٪) ، كما توصلت دراسة محرر العام (٢٠٠٠) إلى أن نسبة ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم قد بلغت (١١,٦٪) مما يشير إلى مشكلة حقيقية يعانى منها المتعلمين في تعلم مادة العلوم.

كما أظهرت دراسة جمال فايد (٢٠٠١) ارتفاع ملحوظ في نسب الأطفال الأكثر تعرضاً لصعوبات التعلم . كما تبين أن هناك تبايناً واضحاً في نسب شيوع

صعوبات التعلم وفقاً لنوع الصعوبة ودرجة حدتها، كما توصلت دراسة عفاف عجلاي (٢٠٠٢) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم قد بلغت (٦٤٪)، كما تذكر أن نسبة صعوبات التعلم تنخفض عن النسب التي حددتها بعض الدراسات كلما زاد في عدد المحكات المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم. وتشير نتائج دراسة نبيل هسل (٢٠٠٣) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين طلاب الجامعة قد تفوق (٥٠٪) وهي نسبة تفوق نسب اللغات الخاصة الأخرى.

وأخيراً يضيف جمال فايد (٢٠٠٣) أنه رغم اختلاف تعريفات ذوي صعوبات التعلم وتصنيفاتهم من مجتمع إلى آخر فإنه تم تقدير نسبة تتراوح بين ٣٪ إلى ٢٨٪ من كل تلاميذ المدارس لديهم صعوبات تعلم.

أما بالنسبة للمؤشرات المصدية في العالم - أنه في عام ١٩٩٤ قد تم تقدير حوالي (٤٠ - ٥٠٪) من الأطفال ذوي صعوبات تعلم وأن (٨٠٪) من هؤلاء الأطفال لديهم قصور في القراءة. (جابر عبد الحميد، ٢٠٠١: ٢٤٧)

ومما لا ريب فيه أن الإحصاءات السابقة عن نسبة ذوي صعوبات التعلم إما مثال بسب خطورة تفوق التوقع وترسم صورة غير مصيدة عن واقع التعليم في مجتمعنا العربي وتطلب تصاغر الجهود المحلصة للتعرف على وتحديد ذوي صعوبات التعلم من خلال إجراءات محددة لينسب لنا تقديم الخدمة والرعاية المناسبة لهم.

تصنيفات صعوبات التعلم:

يرى كثير من المهتمين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم ضرورة تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة، واقتراح أساليب التشخيص والعلاج الفعالة، نظراً لتعدد واختلاف المشكلات التي يطرأها الأطفال ذوي صعوبات التعلم باعتبارها مجموعة غير متجانسة فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل أساليب التشخيص والعلاج الفعالة لكل مجموعة حيث

إن الأسلوب الذي يصلح لأحدى الحالات التي نعانى من صعوبة خاصة في التعلم قد لا يصلح لحالة أخرى تعتمد للتسميات التي أطلقت على تلك العلة مثل:

- الأطفال ذوي الإعاقات السمعية.

- الأطفال ذوي المشكلات الإدراكية.

- الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وينفق كل من كيرك وكالفانت (١٩٨٨: ٥-٦)، هيجل الراد (١٩٩١: ١٢٥-١٢٩)، وكمال زيتون (٢٠٠٣: ١١٠) على التصنيف التالي لصعوبات التعلم:

١- صعوبات التعلم النمائية:

وهي التي تركز على العمليات العقلية الأساسية التي يحتاجها الطفل في تمهيلة الأكاديمي وينقسم إلى:

• الصعوبات الأولية: الإنتباه، الذاكرة، والإدراك.

• للصعوبات الثانوية: اللغة، والتفكير.

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي تلك المشكلات من قبل أطفال المدارس وتحتصن (التهجي، التعبير، القراءة، الحساب، والكتابة)

ويصنفها محمود منسي (٢٠٠٣) كما يلي:

• صعوبات التعلم المرتبة بالمدرسة: وتتمثل في مجموعة من الصعوبات:

أ - صعوبات التعلم المرتبطة بالمبنى الدراسية.

ب - صعوبات التعلم المرتبطة بالمنهج الدراسي.

● صعوبات التعلم المرتبطة بالمعلم: وتكتمل في مجموعة من الصعوبات:

- أ- الإكمام بالمنهج.
- ب- الاتجاهات للدراسة السليمة.
- ج- ملق التدرس الأساليب المناسبة في التعلم.
- د- الإعداد الأكاديمي.
- هـ- للتأهيل والتحديث.

● صعوبات التعلم المرتبطة بالمعلم نفسه: وتكتمل في مجموعة من

الصعوبات:

- أ - صعوبات صعبة (كاللجاجة، النهاية ... إلخ).
- ب - صعوبات تتعلق بعدم قدرة المعلم على التعلم.
- ت - صعوبات تتعلق بالسرور والاتجاهات .
- ث - صعوبات تتعلق بالتوافق.
- ج - للتوحد مع ذوي الصعوبات .
- ح - الاتجاه السلبي نحو المدرسة و التعلم.
- خ - انخفاض مستوى التطور.

● صعوبات التعلم المرتبطة بالأسرة: وتكتمل في مجموعة من الصعوبات:

- أ - التنبية غير الجيدة.
- ب - قصور في النمو الاجتماعي.
- ت - فقدان الاهتمام بالمعلم.
- ث - نقص ضروريات الدراسة.

ج - سوء الجو الدراسي بالمنزل.

ح - لخلافات الأسرة ... إلخ.

و صنف ميرسير (Mercer, 1992: 53) صعوبات للنظم الى ثلاث مشكلات:

● **المشكلات المعرفية: وتشتمل على:**

١- الإنتباه قصير المدى.

٢- الإدراك.

٣- الذاكرة.

٤- حل المشكلات.

٥- ما وراء المعرفة.

● **المشكلات الأكاديمية: وتشتمل على:**

١- مهارات القراءة.

٢- الاستنتاج الحسابي.

٣- التعبير الكتابي.

٤- العمليات الحسابية.

٥- مهارات الكتابة.

٦- التعبير القرآني.

● **المشكلات الاجتماعية والانفسية: وتشتمل على:**

١- العجز المنظم.

٢- النشفت.

٣- مفهوم الذات.

٤- التسلط القرآني.

٥- النافعية.

٦- الإدراك الاجتماعي.

وهناك تقسيم آخر يصنف صعوبات التعلم إلى ثلاث تصنيفات هي:

• صعوبات التعلم الأكاديمية: وتشمل:

١- صعوبات القراءة.

٢- صعوبات الكتابة.

٣- صعوبات التهجئة.

٤- التعبير الكتابي.

٥- صعوبات الحساب.

٦- التعبير القرآني.

٧- صعوبات الحركة.

٨- صعوبات التعرف على الكلمات.

• اضطرابات الاتصال: وتشمل:

١- اضطرابات التعبير اللفظي.

٢- اضطرابات تمييز الأصوات.

٣- عدم التأني.

• اضطرابات المهارات الحركية: وتشمل:

١- اضطرابات التآزر الحركي.

٢- اضطرابات التآزر البصري.

٣- اضطرابات التآزر السمعي.

وقدم سارايل (181-177 1997 , Saranell) تصديماً آخر كما يلي:

● **الصعوبات الأكاديمية: وتنضم:**

- ١- صعوبات القراءة.
- ٢- صعوبات الكتابة.
- ٣- صعوبات التعبير الشفهي.
- ٤- صعوبات الحساب.
- ٥- صعوبات النهج.

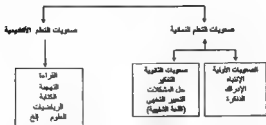
● **الصعوبات المعرفية: وتنضم:**

- ١- اضطرابات الإنباء مع فرط النشاط.
- ٢- اضطرابات الذاكرة.
- ٣- صعوبات اللغة.
- ٤- صعوبات حركية.

ومما سبق يتضح لنا أنه توجد علاقة ارتباطية قوية بين صعوبات التعلم اللغوية وصعوبات التعلم الأكاديمية، فمثلاً إذا صغر طفل عن القراءة كصعوبة أكاديمية قد يرجع إلى عدم قدرته على تركيب وتجميع الأصوات في كلمة واحدة أي صعوبات التعلم اللغوية المتمثلة في ضعف توليف الأصوات هي التي تمنع الطفل من القراءة صعوبة أكاديمية.

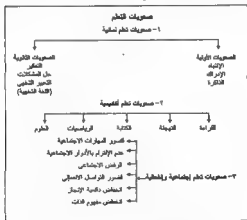
وعلى ذلك يمكن القول بأن أكثر التصنيفات شيوعاً وقبولاً اليوم بين المهنيين والمختصين في هذا المجال هو التصنيف الذي أورده كيرك وكالمات (١٩٨٨). والذي يوضحه مؤلف الكتاب في الشكل التالي:

صعوبات التعلم



شكل (١) تصنيف صعوبات التعلم

ولقد اقترح سليمان عبدالواحد (٢٠١٠ هـ: ٥٠٦ - ٥٠٢) تصنيفاً ثلاثياً لصعوبات التعلم من خلال إضافة نوع جديد من الصعوبات ألا وهي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية في الشكل التالي:



شكل (٢) النموذج الثلاثي لتفصيل صعوبات التعلم كما يراه المؤلف.

ونتيجة لما تقدم يؤكد مؤلف الكتاب على عدم إهمال صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام ، وينصح بالكشف عنها (الصعوبات الاجتماعية والانفعالية) في مرحلة مبكرة لأنها لا يمكن أن تكون بعيدة عن أن تسبب للصعوبات الأكاديمية، كما أن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية أيضاً تؤثر على مجمل حياة الفرد، في المدرسة، وفي المنزل، ووقت اللعب، ومن ثم يمكن اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة وعلاجها قبل استعجالها، وهذا ما يعتبره المؤلف نوعاً من الوقاية الأولية للمشكلة.

الفصل الثانى
الأسباب والعوامل المسهمة فى
صعوبات التعلم

الفصل الثاني

الأسباب والعوامل المسهمة في صعوبات التعلم

مقدمة:

نظراً لحدثة الاهتمام في مجال صعوبات التعلم وتداخله مع مصطلحات أخرى كالتأخر الدراسي ، والتخلف العقلي وبطء التعلم ، ورغم عدم وضوح الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم ، فإنها لازالت عامصة وغير متميزة ، ولكنه علي الرغم من ذلك فإنه توجد أسباب وعوامل عديدة لصعوبات التعلم عرضها العلماء كل في مجال تخصصه واهتماماته .

يذكر حتى الزيات (٢٠٠٢ : ٥٠٧) أن صعوبات التعلم عموماً تحدث نتيجة للعديد من العوامل المتباينة ، بما في ذلك العوامل الوراثية ، والعوامل البيئية والثقافية غير الصلائمة ، والأمراض التي تحدث للطفل في سنوات نموه المبكرة ، وقد تحدث نتيجة اضطراب في التركيب الصيولوجية ، أو المصبية ، أو الكيميائية ، أو نتيجة خلل في بعض وظائف المخ .

في حين يرى مؤلف الكتاب أن صعوبات التعلم ما هي إلا نتيجة قصور نمائي لعمليات الإدراك البصري التي تؤثر بشكل عكسي علي اكتساب الفرد لقدرات الإدراك الضرورية للتفصيل الأكاديمي .

ويمكننا تقسيم العوامل المسهمة في حدوث صعوبات التعلم لذي المتعلمين فيما

يأتي:

أ) لعوامل العضوية والبيولوجية: Organic and Biological Factors

أوضحت نتائج الدراسات أن للتكوينات المصبية بالمخ تعد من أهم العوامل الحاكمة لعملية التعلم ، وأن المخ يتكون من عدة أجزاء تعمل معاً في نظام متكامل وذلك علي الرغم من اختلاف الوظيفة أو الوظائف الخاصة بكل منها .(عبد المطلب

القريطي، ٢٠٠٥: ٤١٧)

ويرى مؤلف الكتاب أن أكثر الأسباب محتملة وقبلاً هو ما يتعلق باضطرابات الجهاز العصبي المركزي وخاصة ما يشار إليه بالحال الوظيفي بغض النظر عما إذا صاحب ذلك نأب عصوي أم لا. ومن ثم فإن حدوث أي حال أو اضطراب في وظائف الجهاز العصبي المركزي لدي المتعلم يؤدي إلي الفشل في معالجة للمعلومات وتجهيزها. ومن ثم الحال والقصور في الوظائف النفسية الإدراكية والمعرفية واللغوية والمركبة والدراسية لدي المتعلم ، مما يؤدي بدوره إلي حدوث صعوبات التعلم. ويمكن تفسير ذلك بالشكل التالي:



شكل (٣) مستويات الحال الوظيفي لدى ذوي صعوبات التعلم.

(ب) العوامل الجينية أو الوراثية : Genetic Factors

يشير عائد عبد الله (٢٠٠٣ : ١٠) إلي أنه قد يرباد معدل حدوث صعوبات التعلم بين الأطفال في بعض الأسر التي لها تاريخ مرضي لأمثال هذه الصعوبات ، وهو الأمر الذي يمكن أن يدعم فكرة وجود دور للعامل الوراثي في هذا الصدد.

حيث أشارت الدراسات أن ما بين ٢٠-٣٥٪ من صعوبات التعلم تكون موجودة لدى الأخوة ، وكذلك فإن هذه النسبة ترتفع من ٦٥-١٠٠٪ في حالة كون الأخوين توأم. (عبد الصبور منصور ، ٢٠٠٣ : ١٦٤)

وفي هذا الإطار أظهرت دراسات علم الوراثة معدلات وراثية للقشرة علي التجهيز الفونولوجي ، وفرضت إلي أنه يمكن توريث مظاهر صعوبات التعلم. (فوقية عبد الصالح ، ٢٠٠٤ : ٢٠٩)

(ج) العوامل البيئية : Environmental Factors

لا شك أن موضوع صعوبات التعلم غالباً ما يكون انعكاساً لما يعانيه المتعلم من معوقات بيئية ترتبط بصعوبات تعلمه . حيث تشير نصرة جتلج (٢٠٠٠ : ١٩٨) إلي أن الجوع والصداق في المنزل قد يمنع من التركيز في الدراسة والذي يعتبر بدوره مشكلة تعليمية ، وعلي أية حال ، فإن سوء التغذية أو عدم الحصول علي الرعاية الصحية المطلوبة يمكن أن يؤدي إلي صعوبات أو معوقات عصبية ينتج عنها صعوبات تعليمية .

وتؤكد منال باكرمان (٢٠٠٤ : ٧٨٠) أن سوء التغذية الشديدة في السنوات المبكرة من حياة الأطفال تسببهم يعانون من صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية .

وهناك دراسات كثيرة قد ذكرت أسباباً تربوية متعلقة بالمدارسية نري أنها أكثر صلة بصعوبات التعلم وهي تتمثل في المدرسة و صعوبة المناهج الدراسية ، وعدم تحقيق المنهج لمتطلبات واتجاهات المتعلمين (كريميان منشار ، ١٩٩٤ : ٣٨٨ - ٣٩٣) ، ويرى المؤلف أن هذه الأسباب المرتبطة بالعملية التعليمية سواء بشكل مباشر أو غير مباشر تعوق أو تحد من عملية التعلم واكتساب المهارات والخبرات المطلوبة ، ويصنف سليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ : ١٦) أن استخدام العقوبات المتكررة المتعلم في بداية التعلم وحاسمة في المرحلة الابتدائية قد يؤدي إلي حدوث صعوبات في التعلم لديه في المستقبل .

ويقدر عبد الوهاب كامل (٢٠٠٤ : ١٢٧ - ١٢٨) أن مصادر صعوبات التعلم تنحصر في ثلاثة مصادر:

أ- إعاقة حسية أو أن الحواس لا تقوم بوظائفها كما ينبغي أن تكون ، وفي تلك الحالة فإن المطلوب هو تحديد نوع الصعوبة بدقة : سمعية (الأطفال ضعيفو السمع والصمم) ، بصرية (نور البصر الضعيف ، قصر النظر ، طول النظر ، عمى الألوان ، ... إلخ) ، أو إعاقة حركية بجميع أنواعها. وفي كل حالة من الضروري وع المتعلم في برنامج تدريبي تطبيعي دقيق يحقق له العمليات التحريضية.

ب- قد تكون الحواس سليمة ولكن هناك إصابة أو تلف أو خلل وظيفي في المراكز العصبية العليا وفي هذه الحالة لابد من تحديد:

١- نوع الإصابة الموجودة.

٢- درجة الإصابة العصبية.

وإذا ما تم تحديد تلك العوامل أمكننا تحديد دور الطبيب ، ودور المعلم ، ودور المنزل في مواجهة مشكلات ذوي الإعاقة العصبية.

ج- وفي بعض الأحيان تحدث بعض صعوبات التعلم بسبب عدم إمكانية تعبد أوامر المخ عن طريق النظام العصبي للمحرك (مثل بعض الحالات التي يكون الطفل فيها قادراً على سماع الأصوات للتعوية وفهمها ولا يمكنه كتابة أو تقليد الحروف المرئية أو المسموعة) ، وصور الإعاقات الحركية خير مثال على ذلك.

ويشير سليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ : ٣٢) إلى أن من حق الأفراد ذوي صعوبات التعلم عتيداً كمربين ومعلمين أن تبحث عن أسباب وجودهم في هذا المستوى المتدني في التحصيل الدراسي ربما ظروف اجتماعية أو نصية أو بيئية أو صحية ... يجب أن نحاول أن نبحث عن الأسباب لنتمكن بعدها من إيجاد الحلول المناسبة.

ومما سبق يرى المؤلف أن صعوبات التعلم تعتبر عملية متعددة العوامل

ومتفاطة الأسباب الأمر الذي لا يمكن إضعافه عند تشخيص هذه الصعوبات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، فربما تشير العوامل السابق ذكرها إلي أن صعوبات التعلم قد تكون ناتجة من انخفاض المستوى الوظيفي للمخ أو المهارات الإدراكية أو عدم كفاءة أساليب التدريس الجيدة أو بعض العوامل البيئية التي تعوق التحصيل الدراسي والتقدم التعليمي في المراحل الدراسية التالية ، أو التفاعل بين أكثر من عامل من العوامل السابقة ، ومن ثم فإن من الأهمية بمكان أن يكون مدرس هذه المرحلة التعليمية علي قدر كبير من القدرة علي تشخيص أعراض الصعوبات في التعلم ، بالإصاغة إلي تدريبه علي الاستفهام الأمثل لوسائل العلاج المناسبة والفعالة لذلك الصعوبات.

وفي هذا الصدد فإن العديد من الجامعات بدأت في تدريب معلمين للتعامل مع فئة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ، كما أنشئ العديد من المراكز العلمية المتخصصة في تشخيص صعوبات التعلم ، كما تم إنشاء منابر متخصصة لهؤلاء المتعلمين .

الفصل الثالث
المدخل والنماذج النظرية
المفسرة لصعوبات التعلم

الفصل الثالث

الداخل والتملاذ النظرية المفسرة لصعوبات التعلم

مقدمة:

منظرًا لعائلة البحث في مجال صعوبات التعلم تم دراسته من خلال أنظمة متعددة، فقد اختلف المهتمون بدراسة ظاهرة صعوبات التعلم حول تعريفها ، وعلى الأسباب الفعلية لها ، وكيفية تشخيص الأفراد الذين يعانون منها ، والإستراتيجيات والأساليب التربوية التي يمكن تقديمها لمثل هذه النوعية من الأفراد، وفي هذا السند نجد أن هناك ثلاث اتجاهات تسيطر على التوجهات البحثية والنظرية في مجال صعوبات التعلم وهي: الاتجاه النمسي العصبي Neuropsychological، والاتجاه السلوكي التحليلي Behavior Analysis، والاتجاه المعرفي (نموذج تجهيز ومعالجة المعلومات) Information Processing.

وقد اختلفت من تلك الاتجاهات الثلاثة للمابقة مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم ، نعرض لها مع التركيز على تلك التي تناولت تجهيز ومعالجة المعلومات ، والتي تتبناها الدراسة الحالية في تفسيرها لصعوبات التعلم ، وذلك على النحو التالي:

(١)- النظرية للنيورولوجية:

تفترض هذه النظرية أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية ، ويظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم بوصفهم كثيراً من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين .

ويكاد يتفق أغلب المنظرين في النموذج للنيورولوجي على أن صعوبات التعلم تنتج من إصابات المخ العكسية ، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي

المخ (السيطرة المخية) ، والعوامل الكيميائية والحيوية.

أ- إصابة المخ المكتسبة:

إن إصابة المخ تؤدي إلى عدم القدرة على تنظيم أو تكامل وتركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبة في التعلم.

ب- عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية):

وقد أكد مؤيدو هذا الانحياز على أن صعوبات التعلم تنتج عن عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى الطفل من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة حيث إن كلا من النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالمعالجة المتزامنة للمعلومات البصرية والمكانية، والنصف الكروي الأيسر يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللفظية ، والتكامل بين التفسيرين مطلوب وحسري لعملية التعلم. والاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب حالة من عدم التوازن وبالتالي صعوبات في التعلم.

ويمكن توصيف فصوص المخ الأربعة المكونة للنصفين الكرويين بالشكل التالي:



شكل (٤) فصوص المخ الأربعة المكونة للنصفين الكرويين

ويرى بعض الباحثين هي حالة قيام نصف المخ لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بنشاط معين فإنهم يوجهون صعوبة هي توزيع الجهد لنشاط آخر يتداخل مع الجانب نفسه من المخ. (Kreshner & stringer, 1991 : 560 - 565)

ولأن مشكلة الأطفال ذوي صعوبات التعلم تبلغ من العموص حداً كبيراً فقد ذكر سليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٢) العديد من الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم ومن هذه الأسباب: سيطرة وظائف أحد النصفين الكرويين للمخ على الآخر، الاضطراب في وظائف نصفى المخ المعرفية والانفعالية.

وترى باتمان (Bateman) عام ١٩٦٧ أن حالة عدم القدرة على التعلم (صعوبة التعلم) ترجع إلى ما يسمى بنقص السيطرة المخية Lack of Cerebral Dominance.

في حين تذكر سعاد العورى (٢٠٠٣) أن الاختلاط في الجانبية المحية يهيئ ويمهد لوجود صعوبات التعلم واستمرارها.

وأوضح كل من جاس كاستون (١٩٩٧، ٢٨١-٢٨٦) أن السيادة الجانبية والتي يفسد بها سيطرة أحد نصفي كرة المخ على نشاط أو وظيفة ما من نشاطات ووظائف الجسم تعتبر ذات علاقة بظهور صعوبات القراءة والتي هي ضمن صعوبات التعلم.

يؤكد كل من بلانت وآخرين (Plante et al , 2000)، جورجينج وآخرين (Guoqing et al , 2001)، جابر عبدالحميد (٢٠٠١)، هريدا غنية (٢٠٠٢)، هرقية عبد الفتاح (٢٠٠٤)، وسليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ج) على أن صعوبات التعلم ترجع إلى سيطرة النصف الكروى الأيمن للمخ (النمط الأيمن) على الأيسر.

بينما يشير عبد الناصر أنيس (١٩٩٣: ٨٣) أن جوردن (Gordon) عام ١٩٨٣ ذكر أن كلاً من نصف المخ الأيمن ونصف المخ الأيسر مطلوبان وضروريان لصلية التعلم والاضطراب الوظيفي في أى منهما يسبب صعوبات التعلم.

ومن ثم فإن حدوث أى خلل أو اضطراب في وظائف نصفى المخ لدى المتعلم ينعكس سلباً على سلوكه، حيث يؤدى إلى قصور أو اضطرابات في الوظائف

الإدراكية والحركية والمعرفية واللغوية والدراسية وبالتالي يؤدي لحدوث صعوبات للتعلم لدى المتعلم.

ويصنيف خيري المعاري (٢٠٠٠: ٢٢) أن جيمس هارتلي (James Hartly) عام ١٩٩٨ قد أوضح أن عدم مراعاة النمط المفصل في التعلم والتفكير لدى المتعلمين يؤدي إلى حدوث صعوبات في التعلم.

ويشير مصطفى كامل (١٩٨٨: ٢٤٠) إلى أن طريقة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في معالجة المعلومات تعبر مصدراً رئيسياً في نصير هذه الصعوبات ، حيث يختلف المتعلمين ذوو النمط الأيسر منهم عن ذوي النمط الأيمن في أساط معالجةهم للمعلومات ، فيفصل ذوو النمط الأيسر الفحص الدقيق للتفاصيل ، ولذا فإنهم يستمقرون وقدأ أطول في الاستجابة ، بينما يفصل ذوو النمط الأيمن النظرة الكلية للأشياء وتلك تمناح وفقاً لآل للاستجابة .

وقد أوضحت منى حسن (٢٠٠٤: ٣٢٢) أن سمث (Smith) عام ١٩٨٣ قد ذكر أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات سلومة إلا أن مشكلتهم تكن في الأساليب أو الأساط التي يستعملونها في تجهيز ومعالجة المعلومات حيث تكن غير ملائمة لمطلبات حجرة الدراسة.

ويصنيف أحمد مهدى (٢٠٠٢: ٢٧٢) أن استخدام المتعلمين أنساط معالجة معلومات غير مناسبة هو سبب رئيسي في وجود صعوبات التعلم لدى هؤلاء المتعلمين.

وعلى الرغم من القربا التي قدمها أسحاب النظرية النيورولوجية إلا أن للتفسيرات التشخيصية في ظل هذه النظرية تمناح إلى خبرات إكلينيكية ماهرة ومثرية الأمر الذي يصعب توفيره بالنسبة للأعداد المتزايدة من ذوي صعوبات التعلم والاصطرابات النفسية الوظيفية الأخرى.

(٢) - نظرية التأخر في النضج (المدخل النمائي):

ينسب أصحاب هذه النظرية إلى تفسير صعوبات التعلم على أنها تعكس بطلاً في نضج العمليات البصرية ، والحركية ، واللغوية ، وعمليات الإنباه التي تميز النمو المعرفي ، ونظراً لأن كل فرد يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج ، فإن كلا منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتيازه لمراحل النمو ، ونظراً لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الأفراد الذين يعانون من عدم كفاية النضج بدرجة ما ، فإن هؤلاء الأفراد يعملون في المدرسة - (Lerner, 2000 : 187 - 188)

ولم تسلم نظرية التأخر في النضج من الانتقادات حيث وجه إليها أنها تتجاهل خاصية التفاعل بين النضج والنمو ، مما يجعل السبب المباشر للخاصية موضوع الاهتمام غير محدد وواضح بصورة ملموسة .

(٣) - المدخل السلوكي:

يرجع هذا النموذج صعوبات التعلم إلى أساليب التحصيل الدراسي إتخاظة ، والتي قد ترجع إلى استخدام طرق التدريس غير ملائمة بسبب الافتقار إلى الوسائل التعليمية والأنشطة التدريبية المناسبة وكثرة عدد المعلمين ، واعتبارهم إلى الدافعية للتعلم والدراسة ، علاوة على وجود ظروف بيئية غير ملائمة في كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع ، لذا يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشئة الاجتماعية ، والتعرف على التاريخ التعليمي والتحصيلي للتلميذ .

ويرى المؤلف أن هذا المدخل له الكثير من نقاط القوة ، حيث يركز على الفردية في التعامل مع المتعلمين ذوي صعوبة التعلم ، كما أنه يقيم تاريخ تعلم الطفل وأيضاً اكتسابه للمهارات المعقدة .

(٤) - نموذج مستويات التنموية:

يركز هذا النموذج على أن التجهيز المعرفي للمعلومات يعتمد على العمليات

الإدراكية وقدرات الإنتباه والذاكرة.

ولقد انبثق نموذج العمليات النفسية عن النموذجين الإدراكي - الحركي والنفس لغوي ، ويمثل هذا النموذج الاتجاه للنفس في دراسة صعوبات التعلم ، كما أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في عملية الإنتباه أكثر من أقرانهم للعادين ، ولأن صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الإنتباه الانتقالي . (Conte, 1998 : 68)

وعلى هذا نجد أن العمليات النفسية الأساسية من المكونات الهامة في معظم تعريفات صعوبات التعلم ، وقد ذكر في هذه التعريفات أن الاضطراب في تلك العمليات النفسية الأساسية يعتبر من المظاهر الأولية للاضطراب الوظيفي البسيط وأيضاً المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم.

(٥) - نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات (المدخل المعرفي) :

لقد ترتب على قصور المدخل والطرات للمابقة ، والتي حاولت تفسير صعوبات التعلم عن تقديم تفسيرات مقدمة لبعض اضطرابات العمليات المعرفية بصفة خاصة ، وصعوبات التعلم بصفة خاصة ، ظهور مدخل آخر يمكن أن يطلق عليه المدخل المعرفي والذي تأثر بالتيار المعرفي في تفسير الظواهر النفسية ، والذي شهدته العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي.

وعبما رأت عرماً لهذا المدخل - المدخل المعرفي - في تفسيره لصعوبات التعلم بشيء من التفصيل وذلك على النحو التالي :

أ - نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات : Information Processing Theory

إن اتجاه تجهيز ومعالجة المعلومات كأحد المكونات الهامة في علم النفس المعرفي في تفسير السلوك الإنساني على اختلاف مظاهره ، ومجالاته من أفضل الاجابات لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبط بهذا السلوك ، وهذا

الانتهاء بهتم بدراسة كيفية اكتساب المعلومات وتخزينها واستعادتها عدد الضرورية كما بهتم بدراسة الأنماط التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات.

وتنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى المدخ إلى المدخ الإنسانى على أنه أنشبه بالحاسب الآلى ، فكلاهما يستقبل المعلومات ، ويجزئ عليها بعض العمليات ثم يعطى وينتج بعض الاستجابات المناسبة ، لذا تركز هذه للنظرية على كيفية استقبال المدخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها.

وتعترض نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات وجود مجموعة من ميكانيزمات التجهيز داخل الكائن الحي ، كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة ، وأن هذه العمليات يفترض فيها أن تنظم وتتابع على نحو معين . وتسمى هذه النظرية إلى فهم سلوك الإنسان حين يستخدم إمكانياته العقلية والمعرفية أفضل استخدام ، فعندما تقدم للفرد معلومات فيجب عليه انتقاء عمليات عقلية معرفية معينة وترك عمليات أخرى في الحال . (سيد أحمد عثمان ، نواز أبو حطب ، ١٩٧٨ : ١٠٢ - ١٠٣)

ويستخدم مصطلح تجهيز ومعالجة المعلومات للإشارة إلى العديد من المجالات المعرفية لدراسة السلوك الإنسانى ، حيث يمكن فهم للعمليات العقلية للإنسان بصورة أفضل إذا نظرنا إليها كنظام من المدخلات - العمليات أو المعالجات - المخرجات وهو النظام الذى يتجسم المدخ الإنسانى فى أثناء قياسه بالتسجيل للزمرى للمعلومات واخترائها واسترجاعها.

والإنسان كمجهز للمعلومات ، فهو يتميز عن سائر المخلوقات الأخرى ، لأنه يبحث ويفكر ويتذكر ويجهز المعلومات من خلال معالجته لها ، ومن ثم تكمن أهمية هذه للنظرية - تجهيز ومعالجة المعلومات - من خلال الاهتمام بتفسير العمليات العقلية المعرفية التى يمر بها السلوك الإنسانى.

ويتكون النظم من عدة عمليات معقدة داخلية تحدث بين مرحلة تلقى للمثيرات البديلة واستجابة الفرد لهذه للمثيرات ، ويطلق على هذه للمثيرات البديلة التى تؤثر فى

لحواس منحللات التعلم ، ويطلق على استجابات الفرد مخرجات التعلم ، أى أن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تحاول وضع تصورات واقتراحات تقسر العمليات التي تستقبلها الحواس ، ثم تقوم بتجهيزها حتى تؤدي إلى مخرجات استجابية . (جابر عبد الحميد ، ١٩٨٥ : ٢٢٧)

ويمكن وصف العمليات التي تؤدي إلى للسلوك من منحللات تمثيل المادة المكتسبة بشكل أكثر ثراءً وتكاملاً من خلال دقة الإدراك ، وتبسيط عرس بنية المادة المنظمة ونواير المعلومات السابقة .

وفي هذا الصدد ، تبلي علماء النفس المعرفي اتجاه التحليل المفصل ، والذي بدأ علماء الجشطالت ولكن بصورة أكثر دقة وبإستخدام تكتيكات منظمة ، آخمين هي اعتبارهم افتراضاً أساسياً مؤداه أن معالجة وتجهيز المعلومات تتم في سلسلة من الإجراءات العقلية أطلق عليها أنور الشرفاوى (٢٠٠٣ : ٧١ - ٧٣) مسمى مراحل التجهيز العقلي للمعلومات ، والتي يتطور عنها عدة عمليات تحدث مرحلياً في البناء المعرفي للإنسان ، وذلك منذ تقديم أو ظهور المثير حتى صدور الاستجابة .

لذلك انصب اهتمام علماء النفس المعرفي على معرفة كيف تسجل الانطباعات الحسية وكيف تحزن في المخ وكيف نستخدم في حل المشكلات ، فهم يبحثون بجدية عن العمليات المعرفية التي تتم في المخ البشرى .

ومما تقدم يتضح أنه يمكن النظر إلى عملية معالجة وتجهيز المعلومات بوصفها عملية تتابع أو تعاقب لعمليات الأكسساب ، والتجهيز والمعالجة ، والتخزين والاسترجاع . ولأن محور الاهتمام في اتجاه معالجة وتجهيز المعلومات يتحدد في عمليات أو ميكانيزمات التجهيز والمعالجة الداخلية التي تتم أثناء أداء الأفراد للأنشطة العقلية المعرفية المختلفة . ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه على الطبيعة الدينامية لتلك العمليات ، وعلى اعتبارها عمليات مترابطة أكثر منها منفصلة .

ويعتبر أصحاب نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات التولاري بين النظام النصي للإنسان والكمبيوتر ليس هي البنية أو اللواحي العيزيائية التي تسمى بالمكونات المادية Hardware، ولكن هي اللواحي الوظيفية أو العملياتية التي تسمى بالمكونات البرمجية Software (سيد أحمد عثمان ، وفؤاد أبو حطب ، ١٩٧٨ : ١٠٠ - ١٠١)

ويرى الكثير من علماء علم النفس المعرفي أن أوجه التشابه والاختلاف بين الإنسان والكمبيوتر تكمن فيما يلي:

يستقبل الإنسان المعلومات من خلال حواسه أو مستقبلائه الحسية ، بينما يستقبل الكمبيوتر المعلومات من خلال قارئ البطاقات أو الكروت المغنطة أو الديسكات أو بأي وسيلة أخرى ، عمليات تشفير وتحرير وتجهيز ومعالجة المعلومات ، يقوم بها الكمبيوتر إلكترونياً وتكون عمليات التجهيز معتمدة ببرامج معين ، بينما يقوم الإنسان بتشفير وتحرير وتجهيز ومعالجة المعلومات اعتماداً على عمليات متعلقة بالصيغ الداخلي ، تخرج نواتج للتجهيز والمعالجة للمعلومات مطبوعة ، بينما تخرج الاستجابات لدى الإنسان في صورة لفظية أو حركية أو أنائية وقد يحدث أحياناً استجابة الإنسان بصورة صريحة Overly ، وإنما يقوم بتخزين المعلومات التي تم تجهيزها في الذاكرة طويلة الأمد ليستعملها عند الحاجة إليها .

لذلك تنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى مخ الإنسان باعتباره يشبه الكمبيوتر فكلاًهما يستقبل المعلومات (المدخلات) ، ثم يحزنها في الذاكرة بعد تحليلها وتنظيمها (العمليات التمهيدية التي يقوم بها نظام التجهيز المركزي) ، ثم ينتج بعض الاستجابات الملائمة (المخرجات) ، ويوضح الشكل التالي أوجه التشابه بين نظام الكمبيوتر ونظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنساني كما أورده ليرنر (Lerner, 2000 : 200).

الشعرة		
المخرجات	وحدة المعالجة المركزية CPU	المدخلات
الكتابة - الطابعة - بطابعة بريد - الصوت - اسم البريد الإلكتروني - إرسال	يقوم البرنامج بتجهيز وإعادة تشغيل المعلومات من خلال تنشيط مسجلات كهربائية 	لوحة المفاتيح - لوحة الرسم - ملفات التشغيل - القدرة - شلطة تمل باللمس - التنصت الصوتي - أقراص مدمجة - البريد الإلكتروني - استقبال.
نظام الكمبيوتر		

الشعرة		
المخرجات	المخ: نظام التجهيز ومعالجة المعرفة	المدخلات
السلوك - الكلام (المتحدث) - الكتابة - نتاج النظم - الاستجابة الحركية	يقوم المخ الإنساني بتجهيز وتشغيل المعلومات من خلال تنشيط إشارات العصبية 	البصر - السمع - اللمس - القراءة - اللمس.
نظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنساني		

شكل (٥) أوجه التشابه بين نظام الكمبيوتر ونظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنساني

يتضح من الشكل (٥) أن هناك أوجه التشابه والتكامل بين علم النفس المعرفي والنظم الآلية للتجهيز ومعالجة المعلومات، أي بين نظام عمل الكمبيوتر ونظام وأنماط التردد الإنساني في تجهيز ومعالجة المعلومات.

لذلك فإن نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات في المخ الإنساني تعتمد على التجهيز والمعالجة المعرفية المتزامنة بالإضافة إلى التجهيز والمعالجة المعرفية المتذبذبة للمعلومات، بينما تعتمد نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات في الكمبيوتر على التجهيز والمعالجة المعرفية المتتابعة للمعلومات، بالإضافة إلى أن نماذج المخ تقدم تفسيرات لبعض الخصائص المميزة لعمليات التجهيز لدى الإنسان مثل: (القدرة على اشتقاق التنبؤات، تجهيز المعلومات غير المكتملة، نظم المعلومات والمعارف الجديدة وإعادة صياغتها والتوليف بينها وابتكار أنماط جديدة من المعرفة تختلف في خصائصها الكيفية عن منحللاتها أو الصيغ إلحاح لها) (هسي الريات، ١٩٩٨: ١٩٩).

هالأفراد يحتفظون عن الآلات لأن الآلات تصير بصورة روتينية موضوعة مسبقاً، وبحطرات معلومة لا نستطيع الآلة أن تعيد عنها، ولكن بني البشر يستطيعون أن يحكموا ويغيروا أفعالهم على حسب ما يقتضيه الموقف، فالأفراد يصممون أهدافاً، ويصممون أنماطاً للتفكير والتذكر في سبيل للوصول إلى هذه الأهداف بصورة نهر عن إيجابية كبيرة، ولو كان بني البشر آلات لما رأينا هذا الاختلاف الطاهر في أساط معالجة وتجهيز المعلومات للصنعين الكرويين بالمخ بين الناس فيما يقومون به من أنشطة.

ومن ثم يتصح وجود اختلاف واضح بين المخ الإنساني والكمبيوتر في معالجة وتجهيز المعلومات، فالإنسان يقوم بتجهيز المعلومات عقب استقباله الحقيقي للمثيرات محمداً على بنيتة المعرفية، ويستطيع الإنسان أن يفكر ويبتكر ويربط الأحداث ببعضها البعض، بينما يعجز الكمبيوتر عن ذلك تماماً لأنه محكوم بالآلية، وعدم القدرة على التصرف في المواقف المختلفة، فلا يمكن أن يصل الكمبيوتر إننا وجد به خطأ في أحد المدخلات على عكس المخ البشري الذي يعمل بكفاءة حتى ولو كانت بعض المنحلات خاطئة.

ويمكن الإشارة إلى كيفية تجهيز ومعالجة المعلومات من خلال دراسة ما يحدث داخل المخ البشري من عمليات معرفية مختلفة وتنظيمها عند مواجهة الفرد

لمشكلة ما، وحتى وصوله إلى حلول عملية لها، وهذه تعد من الدراسات والبحوث الحديثة في علم النفس المعرفي بصعقة عامة، فهذا العلم يهتم بدراسة طرق إحراز المعرفة وتحصيلها وحفظها وتحويلها واستخدامها في توجيه القرار، وهي أثناء النشاط العمال. (فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦: ١٣)

وإذا أردنا أن نتعرف على أصل المعلومات فإننا نبتع من كل ما هو فيزيقي المنبع، ومن ثم فهي طاقة، وإن كانت جميع صور الطاقة تتحول كل منها إلى الأخرى، فإن المعلومات كذلك تتحول من صورة لأخرى، فإن التحديث يدور دائماً حول نظامين هما: المعلومات (مصدر المعلومات: وهو كل ما يوجد خارج الإنسان) والمعلومات (مجهز هذه المعلومات: وهو المخ الإنساني الذي يوصف بأنه أصح وأعتقد مجهز Processor للمعلومات في الوجود). (عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٤: ٣٢٨ - ٣٢٩)

فالغرض حينما نقوم بتجهيز ومعالجة المعلومات المقدمة له إنما يستخدم نمطاً معيناً في معالجتها وتجهيزها، كما أنه يميل إلى تفصيل استخدام نمطاً معيناً في معالجة وتجهيز المعلومات، وقد يكون هذا النمط مرتبط بشكل أو بآخر بأحد صفي المخ (الأيمن أو الأيسر)، أو النصفين الكرويين معاً (النمط للتكامل في معالجة المعلومات) حيث يرتبطان بنماذج تجهيز ومعالجة المعلومات المتتامة والمتزامنة معاً.

إن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تهتم بمعرفة المصائص التي ترتبط بتدفق المعلومات في الجهاز العصبي للعرد، إلا أنها لا تتناول بشكل مباشر عمل الوحدات السيولوجية العصبية أو كيفية انتشار كمية المعلومات التي تتدفق خلالها.

وعلى هذا، يعرف مؤلف للكتاب مفهوم تجهيز ومعالجة المعلومات على أنه مجموعة من العمليات للنسبة والتعليق ذات التقيد مثل: (استقبال المعلومات، الإبتداء، الإدراك، التذكر، للتفكير، وحل المشكلات) والتي يقوم بها الفرد خلال تناولها للمعلومات، ويؤثر نمط العرد في معالجة وتجهيز المعلومات على الاستجابة التي يقوم

بها، ويساعد فهم هذه العمليات في تفسير سلوك الأفراد وتعدد نمطهم في معالجة وتجهيز المعلومات.

ويقترض بعض العلماء أن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تعتمد على المثير الخارجي الذي يتم استقباله، ثم يتبعه بعض التجهيزات والمعالجات العقلية الخاصة بالتفكير مثل: حل المشكلات، وأخيراً يوجد قرار يجب اتخاذه تجاه هذا المثير، لاستخراج نوع ما من الاستجابة، ويوضح الشكل التالي نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات كما أورده إيريك (Eysenck, 2000 : 423)



شكل (٦) نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات

فالأفراد طبقاً لهذه النظرية مجهزون ومعالجون للمعلومات التي تقدم لهم ويستقبلونها بوعي، وبشكل خاص تنصب أهمية نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في الدور الذي يقوم به الفهم البشري في معالجة وتجهيز المعلومات التعليمية.

أما إذا أردنا التعرف على دور الفهم البشري، فإن دوره يتجلى في إعطاء الأوامر لتجهيز ومعالجة المعلومات اللازمة للتصرف حسب كل مشكلة، ولكي يقوم بهذا الدور الهام، فهناك تجهيزات ومعالجات معرفية خاصة بعملية التنظيم الذاتي مثل حل المشكلات، وبناء على ذلك، فإن الفهم الإنساني نشط في هذه التجهيزات والمعالجات. (Dunn, 2002 : 23)

ويتضح مما تقدم عرضه عن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات، أن من ضمن اهتمامات علم النفس المعرفي المتخصص كيفية تجهيز ومعالجة المعلومات ابتداءً من

استقبالها من البيئة عن طريق الحواس حتى صدور الاستجابة ، لذا فهذا الفرع من فروع علم النفس - علم النفس المعرفي - يركز بشكل كبير على ما هية المعرفة التي يستقبلها الإنسان ومשמها مضمناً سائماً وصولاً للفهم ، لذلك ننظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى الفرد نظرة شاملة ومتكاملة ، وتبحث جاهدة للكشف عن العمليات التي تكمن خلف القدرات العقلية لديه ، ومدى قدرته على استخدام النمط المناسب في معالجة وتجهيز المعلومات عندما يتعرض لموقف تعليمي ما ، ودراسة الصعوبات التي تعوقه عن استخدام هذا النمط الذي ربما يسهم بشكل فعال في تحسين عملية التعلم لديه ، وبالتالي وضع البرامج التدريبية اللازمة من خلال رسم الخطة الملائمة لقدرات كل فرد لتحسين مثل هذه الصعوبات وعلاجها من المتطور العقلي المعرفي.

ب - نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات:

لقد حاول بعض علماء النفس الفسيولوجي والمعرفي والتربوي وفي علم وظائف الأعضاء وفي علوم الأعصاب والطب النفسي اشتقاق أو توليف العديد من النماذج المعرفية التي يتناول بعضها كيفية تتابع تدفق المعلومات The flow of information وتتألف من مكونات نظام تجهيز ومعالجة المعلومات لدى الفرد ، هي حين يتناول بعضها الآخر أنماط تجهيز ومعالجة المعلومات لديه .

ويعرف عبد الوهاب كامل (٢٠٠٤ : ٢٢٨) ، النموذج على أنه تصور تخطيطي يفترض أنه يوضح الصفات والعلاقات المتداخلة بين العناصر المكونة له ويسمح بدراسة وتفسير الظاهرة موضوع البحث والتي يصعب ملاحظتها ورصدها بأسلوب مباشر واللغة دائماً هي وسيلة التعبير عنه .

وقد أخذت نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات صيغاً وأشكالاً متعددة ، والتي يتم تعديلها غالباً برسومات تخطيطية توضح كيفية التي يتم بها تجهيز ومعالجة المعلومات.

و سوف تعرض فيما يلي لأهم هذه النماذج:

١ - نموذج التخصص الوظيفي للعصفين الكرويين :

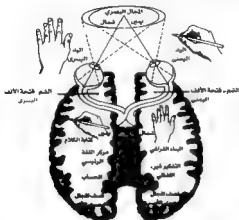
Cerebral Specialization Model

يفترض نموذج التخصص الوظيفي للعصفين الكرويين أن التنظيم العصبى المتضمن فى وظائف نصف المخ الأيسر لا يتفق مع التنظيم العصبى الخاص بالوظائف المعرفية لنصف المخ الأيمن. و كل نصف من نصفي المخ لديه تراكيبه العصبية المتخصصة فى معالجة أنواع معينة من المعلومات، وأصبح ينظر إلى نصف المخ الأيسر على أنه متخصص فى معالجة الكلمات والجمل و التفكير العقلانى المنطقي Logical ، ونصف المخ الأيمن على أنه غير لفظى - بصرى كلى holistic .

ويعرف هذا النموذج بنموذج المخ المنشق Split Brain، و نجد أصله فى أعمال كل من روجر سبيري (Roger Sperry) عام ١٩٦٤ ، روبرت أوريشكين (Roberte Ornstein) عام ١٩٧٥ و يعتبر هذا النموذج هو الأكثر شهرة بين السيكولوجيين و الثريويين حيث تؤكد غالبية الدراسات والبحوث التى أجريت حول السيطرة السفية الجانبية على اختلاف وظائف كل من نصفي المخ (عبد الوهاب كامل ، ١٩٩٣ ب : ٣٢)

وفى هذا الإطار تذكر هوبنا غنية (٢٠٠٢ : ٢٨) أن كل من: سبيري وجازانيجا (Sperry & Gazzaniga) عام ١٩٦٥ ، جازانيجا وآخرون (Gazzaniga et al) عام ١٩٦٥ ، ليفى و سبيري (Levy & Sperry) عام ١٩٦٨ ، ليفى وآخرون (Levy et al) عام ١٩٧٢ ، نيبيز (Nebes) عام ١٩٧٣ ، زينال وسبيري (Zaidel & Sperry) عام ١٩٧٣ قد قاموا بالعديد من الدراسات التى أجريت على المرضى ذوى المخ المنقسم. وقد أظهرت نتائج تلك الدراسات عن وجود فروق وظيفية بين نصفي المخ لديهم أثناء إجراء جراحات لهم لعلاج مرض

الصراع ، و كان الهدف الأساسي من قطع المقرن الأعظم تعديد الآثار السلبية
لذوية الصراع على نشاط أحد نصفي المخ.



شكل (٧) التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين بالمخ

و بالتالي فقد لاحظوا أن النصفين الكرويين للمخ الأيمن والأيسر ، بدشان
بطرائق مختلفة ، فالنصف الأيمن يختص بالنشاطات البصرية والمكانية ويرتبط
بالفكر الحسي والإدراكي ، بينما يختص النصف الأيسر بالنشاطات التحليلية
والمعدية والتسلسلية والمنطقية والواقعية واللغوية. (شاكر عبد الحميد ، ٢٠٠٥ : ٥٢)

و يذكر السيد صفر (٢٠٠٠ : ٥٧) أن تورانس (Torrance) عام ١٩٨١ قد
قام بتلخيص دراسات كل من بوجن (Bogen) عام ١٩٦٩ ، جارينجا (Gazzaniga)
عام ١٩٧٠ ، وأرونشتين (Ornstein) عام ١٩٧٥ ، عن التخصص الوظيفي لكل من
نصفي المخ في أن نصف المخ الأيسر متخصص في المعالجة المنطقية للمعلومات ،

ويحتص بصفة أساسية بمعالجة المعلومات اللفظية المجردة و الرمزية و الرقمية، أما نصف المخ الأيمن فإنه يعالج المعلومات بطريقة غير منطقية و بطريقة كلية، ويتعامل مع مجموعة من المفردات في وقت واحد، ويبدو أنه متخصص بصفة أساسية في معالجة المعلومات غير اللفظية و المعجمة و السكانية و المشابهات و التواحي الوجدانية و الجمالية. ومن هنا يلخص المؤلف وظائف للتصنيفين التكريريين على النحو التالي:

التصنيف التكريري الأيمن	التصنيف التكريري الأيسر
- التحكم في الجانب الأيسر من الجسم.	- التحكم في الجانب الأيمن من الجسم.
- المعالجة المتزامنة للمعلومات.	- المعالجة المتتالية للمعلومات.
- معالجة المعلومات (كلية -	- معالجة المعلومات (لفظية -
غير اللفظية - غير اللفظية -	لفظية - اللفظية - اللفظية -
الحمية - المصرومة)	- الرمزية).
- التفكير التبادلي.	- التفكير التقابلي.
- تذكر وجوه الأشخاص.	- تذكر أسماء الأشخاص.
- التفكير الإبتكاري مفتوح النظام	- التفكير اللاد مطلق النظام.
- التعرف على الأرقام والحروف	- التعرف على الكلمات

شكل (٨) التخصص الوظيفي للتصنيفين التكريريين بالمخ كما يراها المؤلف

مما سبق نجد أن أعمال روجر سبيري Roger Sperry في هذا المجال قد أوضحت المدار عن الكثير من التحفيزات في هذا الموضوع . و يعتبر روجر سبيري هو

الذي أُرسي قواعد نموذج المخ المنقسم Split Brain في العلوم العصبية فهو عالم نفسى هسبولوجى، وأستاذ علم النفس فى معهد كاليفورنيا للتكنولوجيا ، و نال جائزة نوبل عام ١٩٨٢ فى علم النفس للصبولوجى و الطب تقديراً لفتحاته الجلية فى المخ المنقسم أو المشق Split Brain، والذي أوضح فيها أن نصفى للمخ ليس صورة مرآتية لبعضها البعض، وإنما لكل منهما وظائفه الخاصة وتسطه فى معالجة وتجهيز المعلومات.

٢- نموذج أ. لوريا : A . R Luria

لقد ترتب على اهتمام العلماء والباحثين بتفسير الكيفية التي يتم بها تجهيز ومعالجة المعلومات بالمخ ، ظهور نماذج بديلة لنموذج النصفين الوظيفى للنصفين التكريريين ، ومنها نموذج أ . لوريا . (Luria, 1966)

ويعتبر ألكساندر لوريا A.R Luria الروسي أعظم سيكولوجى فى القرن العشرين (جابر عبدالحميد، ٢٠٠١ : ٢٤٣) ولقد اقترح أن المخ به ثلاث وحدات وظيفية نعتن ما يلى:

أ- الوحدة الأولى: وظيفتها تنظيم حركة الجسم واليفة أو الإنباه (نظام عصبى) ، وتوجد فى الذكوانات للتحتية الموجودة فى ساق المخ .

ب- الوحدة الثانية: وظيفتها الحصول على المعلومات وتجهيزها ومعالجتها وحفظها ، وتوجد فى المناطق المؤخرة من المخ ، المؤخرية (بصرية) ، والصديقية (سمعية) ، واللجلرية (حسية عامة) .

ج الوحدة الثالثة: وظيفتها تنظيم العمليات العقلية المعرفية المعقدة بالمخ، وتوجد تلك الوحدة فى الأجزاء الأمامية من المخ (المناطق الجديقية) ، وما قبل الجديقية .

وتنظم كل هذه الوحدات بشكل هرمى ، فعلى المستوى الأول (القاعدة) المنطقة

الأولية تستقبل وتنقل أو ترسل النبضات الكهربائية إلى الطبقة الخارجية من المخ وتسمى منطقة التتو ، بينما تال المنطقة الثانوية (الارتباط بالتتو) فمناطق التي يتم فيها تجهيز ومعالجة أو إعداد الخطط ، أما المناطق التي تعلق للمخ ، فهي تصل عدد من المناطق معاً ومسئولة عن أكثر النشاط العقلي المعروف تعقيداً.

وبلى لوريا Luria على هذا التحديد البيانات السيرولوجية والملاحظات النفسية أن كل مساحة في المخ تشارك في الأجهزة الوظيفية ويمكن لمساحة محدودة أن تشارك في أي عدد من الأجهزة ، حيث أشار إلى أن من المسلم به أن هذه الوحدات الوظيفية تتفاعل مع البيئة العزيقية والاجتماعية. (Luria, 1973: 2 - 3)

٣ - النموذج الشامل: Serial exhaustive model:

اقترح ستيرنبرج (Sternberg, 1966) في نموذج طريفة العامل المصانف، حيث يقدم للمفحوس قائمة قصيرة تتضمن ستة أرقام، وبعد فترة زمنية معينة يقدم له رقماً ويطلب من المفحوس أن يتذكر إذا كان هذا الرقم ضمن القائمة التي تم عرضها أم لا، وبذلك يكون المتخير المستقل هو عدد الأرقام المقدمة للمفحوس ، ويكون التمييز التابع هو زمن الرجوع (الزمن المستغرق منذ ظهور المثير الرقم حتى صدور الاستجابة اسم الرقم) . (Sternberg, 1999: 192)

٤ - نموذج لتكنسون وشيفرين: Atkinson & Shiffrin:

اقترح كل من اتكنسون وشيفرين (Atkinson & Shiffrin) عام (١٩٦٨) هذا النموذج على أساس أن هناك ثلاثة مخازن (أيسر - وسط - أيسر) فالمخزون الأيسر هو مخزن الذاكرة طويلة الأمد ، والمخزون الأوسط يمثل مخزن الذاكرة قصيرة المدى، والمخزون الأيسر يمثل مخزن الذاكرة الحسية، فالمعطومات يتم تخزينها أولاً في الذاكرة الحسية لأنها لم تدرك بعد، ويمكن أن يطلق عليها قصيرة للعناية ، فإذا أدركت هذه المعطومات يمكن استرجاعها من الذاكرة قصيرة الأمد.

وطبقاً لهذا النموذج نجد أن التخزين قصير الأمد ما هو إلا عملية استرجاعية

بمثابة جهاز تحويلي ينقل المعلومات للذاكرة طويلة الأمد ، وطبقاً لاستنتاجات انتكسون وشيفر فإن هناك عمليات عقلية معرفية نصف أداء الفرد وشاطه العنقلى ، ولقد أكدنا على أن هذه العمليات خطوة هامة فى الكشف عن كفاءة الفرد فى تجهير ومعالجة المعلومات. (In.Haberlandt, 1994 . 217)

٥ - النموذج المعرفى للمعلوماتى:

قدمه فؤاد أبو حطب عام (١٩٧٢) ، ثم قام بإجراء تعديل عليه عام (١٩٨٤) ليصبح أكثر شمولاً للنشاط العنقلى المعرفى عند الإنسان ومنه التعلم.

يستند هذا النموذج على مسلمة مؤداها أن الموقف المشكل الذى يستثير السلوك المعرفى لدى الفرد ، قد ينشأ عن نقص المدخلات والنق يشير إليها النموذج بمصطلح المدجوة المعرفية والنق تعددها متغيرات التحكم ، ثم يصل إلى السلوك النهائى أو الاستجابة (المخرجات) أو متغيرات التتبع. (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٦ : ١٦٥ - ١٦٦)

٦- نموذج جوليان جانتز : Golian Ganz model

وقد اقترحه جوليان جانتز ١٩٧٦ على أسس فلسفية . وهو يرى أن المخ عقل ثنائى الكاميرا. (أيمن - أيسر) معاً ، ويرى فى تصويره أن نصف المخ الأيمن يوحى للنصف الأيسر (الإنسان) بتتبع أوامره. (عبد الوهاب كامل ، ٢٠٠٢ : ٢٤٠)

٧- نموذج المعالجة المعرفية المتتالية والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ-Suc-

cessive and Simultaneous Processing Model (PASS):

يعد نموذج المعالجة المعرفية المتتالية والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ (PASS) أحد النماذج التى تناولت وظائف المخ وقد قدمه داس وآخرون (Das et al, 1975) ، واقتروا فيه أن المعلومات تتكامل فى المخ بطريقتين هما المعالجة المعرفية المتتالية Successive والمعالجة المعرفية المتزامنة Simultaneous على اعتبار أن المخ البشرى يشكل شبكة معقدة من الوصلات العصبية تتكامل فيه تجهير ومعالجة

للمعلومات، وسوف نعرض له على النحو التالي:

لقد مر نموذج لمعالجة المعلوماتية المتتابعة والمترابطة بمراحل عدة من البحث العلمي والميداني، وكان تحت مسمى مختلف - نوعاً ما - في كل مرحلة مر بها من البناء والتطوير وذلك على مدار سنوات طويلة من البحث، فمع نهاية الستينات، اهتم داس Das بمعدل لوريا Luria ووضع نموذجاً لتكامل المعلومات بالمخ Information Integration Model. حيث قدم فيه مجموعة من العمليات العقلية الأولية التي تحدث داخل المخ قبل صدور الاستجابة، ويتكون هذا النموذج من ثلاث أقسام رئيسية هي: المدخلات والعمليات والمخرجات.

ومع بداية السبعينات أجرى داس Das والمديد من زملائه بحثاً، كان من نتائجها تعديل النموذج الأصلي، والتوصل إلى نموذج لمعالجة المعلومات The Information Processing Model يطلق عليه اختصاراً (PASS) إشارة إلى عمليات: التخطيط والانتباه والمعالجة المعلوماتية المتتابعة والمترابطة للمعلومات Plan-Attention Successive and Simultaneous Processing، وقد تم ذلك اعتماداً على الوحدات الوظيفية الثلاثة التي حددها لوريا Luria عن الأنشطة المعرفية، وهذه العمليات المعرفية هي نظم وظيفية معقدة موضوعة في مناطق وظيفية واسعة بالمخ الإنساني وهي تحدث من خلال تفاعل بنىة (خلايا) المخ التي تعمل هي تكامل وتناغم.

وهذا يلي عرساً للأسس والعمليات التي ارتكز عليها هذا النموذج.

١- دعائم النموذج

يمكن تقسيم الدعائم التي ارتكز عليها نموذج لمعالجة المعلوماتية المتتابعة والمترابطة لتكامل المعلومات بالمخ إلى ثلاث وهي: دعائم علم النفس السيولوجي، دعائم علم النفس المعرفي، ودعائم التصديق العملي. وسوف نتناول هذه

الدعامات الثلاث بشيء من الإيجاز، وذلك للوقوف على ما يتمتع به النموذج من أساس نظري قوى.

• لدعم علم النفس الفسيولوجي:

تلعب الدراسات والبحوث في علم النفس الفسيولوجي وعمل المخ الإنساني دوراً هاماً وبارزاً في السنوات الأخيرة وذلك في تشكيل وتكوين البرامج التدريبية.

ومن الأعمال الرائدة في مجال وظائف للتصنيف الكرويين للمخ - والذي أثر بشكل مباشر ويرجع إليه المنور للتاريخية لنموذج دلس وآخرين - هو ما قام به عالم النفس الروسي الشهير لكسندر لوريا A- Luria من أعمال في مجال علم النفس الفسيولوجي، وذلك من خلال أبحاثه على المرمضى ذوي الإصابات في مناطق مختلفة من المخ.

إن الدراسة الفسيولوجية لمواقع النشاط العقلي بالمخ لها ما يبررها على أساس أن المخ هو أصل النشاط العقلي للفرد، فقد توصل لوريا Luria إلى أن معالجة المعلومات في المخ تكون متصمنة وتقع في ثلاث وحدات وظيفية متداخلة، تكون مساهمة وضرورة لأي نشاط عقلي واعى يقوم به الفرد، وهذه الوحدات هي: الوحدة الأولى: وهي الانتباه، الوحدة الثانية: وهي المعالجة المعرفية للمعلومات، والوحدة الثالثة: وهي التخطيط .

ومن هنا نجد أن نموذج المعالجة للمعرفة المتداخلة والمتراصة لتكامل المعلومات بالمخ قد تم اشتقاقه من خلال الوحدة الوظيفية الثانية السابقة، حيث يتم تجهيز ومعالجة وتشعير أو ترميز المعلومات، ويختص النصف الكروي الأيسر للمخ بالمعالجة المتداخلة للمعلومات، في حين يختص النصف الكروي الأيمن بالمعالجة المتراصة للمعلومات، وأما الوظائف التي نشتمل عليها الوحدتين الأولى والثالثة فإنها تساعد خلال الأنشطة المعرفية الأخرى.

وإنما كانت أفكار لوريا Luria وأبحاثه في علم النفس العصبي والعميولوجي قد أثرت بشكل مباشر في بناء (PASS) في علم النفس المعرفي فإن الدراسات والبحوث في مجال عمل الصم الإنساني عامة والنصفيين الكرويين خاصة تدعم نظرة لوريا Luria عن المعالجة المعرفية للمعلومات.

«تصميم علم النفس المعرفي:

لقد كان لبعض الأعمال الرائدة في مجال علم النفس المعرفي أثر في بناء نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة. فبرى هذا الاتجاه المعرفي أن المخ البشري يقوم بمعالجة المعلومات بطريقتين، متتابعة أو متزامنة وذلك تحت مسميات أخرى، Serial متتابع، Paralel متزامن.

وهي هذا الإطار نذكر إنجي قاسم (٢٠٠٥: ٣٥) إلى أن هناك شرطين يحددان طريقة معالجة المعلومات لدى الفرد، أي هل ستعالج في المخ بطريقة متتابعة أم بطريقة متزامنة وهما:

١- نمط معالجة المعلومات المسيطر لدى الفرد، وهو يتأثر محبرات الفرد ومستواه الثقافي والاجتماعي وبالوراثة ومناخه النفسي.

٢- متطلبات المهمة المروسة أمام الفرد، ويوضح ذلك ناس Das في أنه يوجد تداخل مستمر بين نمط الفرد المسيطر في معالجة المعلومات ومتطلبات المهمة لدرجة أن الاثنين يصلان في نفس الوقت ولا يمكن فصلهما عن بعضهما.

ومن ناحية أخرى فقد ساهمت دراسة بروادبنت وآخرين (Broadbent et al, 1986) عن صناعة واتحاد القرار، في سباجة وتصور مفهوم عملية التخطيط والقرار الذي تلعبه في النشاط المعرفي العمال.

وهكذا نلاحظ للدعامات القوية التي اركز عليها نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة (PASS) في مجال علم النفس المعرفي.

● تدعيم الدراسات العلمية:

إن دراسات التدعيم العملي للنموذج تنقسم بعدة مراحل تبعاً للظروف التي أدخلت على النموذج. ففي البداية كانت مرحلة المعالجة المعرفية المتتابة والمترامنة، ثم بعد ذلك أصيب عنصر التخطيط Planning، ثم أخيراً عنصر الإنتباه Attention ليكتمل النموذج في صورته الحالية (محمد رياض، ١٩٩٧: ٢٦)

فقد تم إجراء العديد من الدراسات والبحوث مثل: دراسة مويون (Moon, 1988) والتي أشارت نتائجها إلى وجود كل من المعالجة المعرفية المتتابة والمترامنة لدى عينات عمرية وعقلية وثقافية مختلفة، وأنهما قاسم مشترك لدى الأفراد رغم الاختلاف الكبير في الذكاء واللغة والعواطف الاجتماعية، وقد ظهر كلا العاملين بصورة متميزة ومنفصلة من خلال التحليل العملي.

هذا بالإضافة إلى عدد من الدراسات التأكيدية لوجود وحدات النموذج وهي (المعالجة المتتابة والمترامنة، التخطيط، والإنتباه) مثل دراسات: ناجليري وجوهانيس (Naglieri & Johannes, 2001)، ناجليري (Naglieri, 2003)، داس (Das, 2004)، ناجليري وآخرين (Naglieri et al, 2005)، سانتيجو (Santiago, 2007)، وهايزارد وآخرين (Hayward et al, 2007).

مما سبق يتضح الكم الكبير من الدراسات التي تمثل الأساس الصلب الذي بنى عليه النموذج، وإلى الدعم الذي لاقه من البحث والدراسة منذ إنشائه.

وهي السطور التالية سيتم إعطاء عرض للوحدات الأساسية في نموذج المعالجة المعرفية المتتابة والمترامنة لتكامل المعلومات بالمخ (PASS).

٢- عناصر (وحدات) النموذج:

يتكون نموذج المعالجة المعرفية المتتابة والمترامنة (PASS) كما أوضحنا سابقاً من ثلاثة عناصر (وحدات) أساسية:

أ- عنصر الاستقراء والإنشاء:

بمعرف داس (Das, 2001: 36) الإنشاء على أنه العملية العقلية التي يندفع الفرد فيها بمس الشيريات ويتجاهل الشيريات الأخرى.

وتشير فادية علوان ومريم نور الدين (٢٠٠٦: ٦٤٧) إلى أن من خلال هذا العنصر - الإنشاء - يتم استقبال المعلومات.

ب- عنصر المعالجة المعرفية:

بعد مفهومنا للتتابع والنزاع ليسا بمعايير جديدة. فقد تم تقديمهما بوصف في كتابات سيكنوف Sechnov عن عناصر التفكير التي نشرت عام ١٨٧٨م، والذي أشار فيها إلى أن التتابع والذراعن هما صفتان مميزتان للمستقبلات الحسية وموجودتان في الفطرة السحية. (إنجي قاسم، ٢٠٠٥: ٢٣)

١- المعالجة المعرفية المتتالية: Successive

يذكر عادل العدل (١٩٨٩: ٢١) أن المعالجة المعرفية للمتتابعة هي طريقة تقديم المعلومات في ترتيب متتالي، وفيها يتعامل الفرد مع المفردات واحدة تلو الأخرى.

والمعالجة المعرفية المتتابعة لها بعض الخصائص تلخصها فادية علوان (١٩٨٩: ٨١) في: كل مفردة لها تأثير على المفردة التي تليها، في المعالجة المتتابعة يكون من المهم لفهم المهمة أن نفهم الأجزاء المكونة في نظام متعاقب، ونكون المعالجة للمتتابعة مهمة في حالة تسلسل الأعداد والكلمات.

وإن ذلك يعرفها سُلمان محمد (١٩٩٩: ٣٧١) بأنها التعامل مع الشيريات عقلياً بحيث يتم ذلك مع مثير وأحد في الوقت الواحد بطريقة متتابعة، ومن ثم فإنه يتم إدراكها واسترجاعها في صورة تحليلية.

وفي هذا الإطار يذكر محمد الديب (٢٠٠٣: ٥٧١ - ٥٧٢) أن الأفراد الذين

يستخدمون هذه المعالجة يميلون إلى التفحص النقيض لمحتويات الموضوع أو المشكلة التي يدورونها، ويصلون على ملاحظة التسلسل المنطقي للأحداث خطوة بخطوة.

ويشير مراد عيسى ووليد خليفة (٢٠٠٨: ١٨٣) إلى أن المعالجة المعرفية المتتابعة تتعامل في قدرة للفرد على إدراك للمثيرات بشكل تسلسلي بحيث يمكن التعامل مع مثير وأحد في وقت وأحد أثناء تجهيزها للمعلومات.

وتذكر فادية طول ومريم نور الدين (٢٠٠٦: ٦٤٩) أن من أسئلة المهام التي يمكن أدائها باستخدام المعالجة المتتابعة للمعلومات استرجاع سلسلة من الأشكال أو الكلمات أو الأعداد أو الرموز.

لذلك فالمعالجة المعرفية المتتابعة يتم فيها تداول المثيرات في شكل صور وأشكال متتالية ، ويوضح الشكل التالي للملاقة بين المثيرات في حالة المعالجة المعرفية المتتابعة.



شكل (٩) العلاقة بين المثيرات في حلة المعالجة المعرفية المتتابعة.

فالمعلمين للدين يفصلون المعالجة المعرفية المتتابعة (النمط الأيسر في معالجة المعلومات بالصح) يميلون إلى النظرة للأشياء بشكل متتابع ومتصل وتطورتهم متصلة للأشياء ، ولا يرتبون عدداً كبيراً من الأخطاء في أداء للمهام.

مما سبق يرى مؤلف الكتاب أن المعالجة المعرفية المتتابعة تعتمد على التعاقب في تعامل الفرد مع المثيرات أثناء معالجة المعلومات وتكون العناصر في تتابع وترتيب معينين، وتكمن في قيام الفرد بعمل بحث في قائمة الأشكال أو الكلمات أو الأعداد أو الرموز واحدة تلو الأخرى؛ أي: يقارن المفردة التي يسأل عنها بمجموعة الأشكال أو الكلمات أو الأعداد أو الرموز ولحده بواحدة أثناء معالجته للمعلومات، ثم

يحدد استجابته بنعم أم لا، لذا فهي تحتاج إلى وقت أطول من المعالجة المعرفية المتزامنة.

٢- المعالجة المعرفية المتزامنة: Simultaneous:

حيث تتم معالجة المعلومات المستقبل من الصبح بصورة كلية وهي وقت واحد للوصول إلى حل المهمة، بحيث يكون كل عنصر في المهمة مرتبطاً بالعناصر الأخرى.

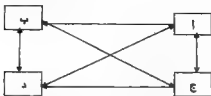
ويشير داس ومولوي (Das & Molloy, 1975: 213) أن لوريا Luna (1960) تذكر بأن المعالجة المعرفية المتزامنة تعني أن الفرد يقوم بتنظيم المثيرات في صورة كلية في نفس الوقت، فهو يقوم بتجميع العناصر المنفصلة لكي تصبح في صورة كلية مكانية.

كما وصفها كيربي وناس (Kirby & Das, 1978: 58) على أنها عناصر منفصلة توجد في مجموعات عامة لها صفة مكانية مشتركة.

ويشير شريف خليل (١٩٩٠: ٤٩) إلى أن المعالجة المتزامنة يتم فيها تركيب العناصر المنفصلة في مجموعات تأخذ صوراً مكانية والجوهر الطبيعي لهذا النمط من أنماط معالجة المعلومات يتكون نتيجة مسح شامل في الحال للمعلومات المقدمة.

ويمررها سليمان محمد (١٩٩٤: ١٧) بأنها إمكانية الفرد على معالجة المعلومات الواردة إليه في آن واحد بحيث يدركها ويترجمها في صيغتها الكلية.

ويوضح للشكل التالي العلاقة بين المثيرات في حالة المعالجة المعرفية المتزامنة.



شكل (١٠) العلاقة بين المفردات في حالة المعالجة المعرفية المتزامنة

فالمتعلمين الذين يفصلون المعالجة المعرفية المتزامنة (التمط الأيمن في معالجة المعلومات بالمخ) لا يميلون إلى الفحص الدقيق لمحتويات الموضوع أو المشكلة التي يدرسونها، بالإضافة إلى احتياجهم إلى معلومات تقدم لهم بصورة كلية ومفيدة في اكتشاف للعلاقة المتبادلة بين مثيرين أو أكثر عندما يقدمان في آن واحد.

وتذكر سمعاء بحيرى (٢٠٠١: ٤٦) أن المعالجة المعرفية المتزامنة تقاوم بالمهام التي تركز على إدراك الشكل الكلي للمهمة دون التركيز على التفاصيل، وعمل صورة جشططية للأشكال، ترتبط فيها الأجزاء في كل متكامل، وذلك كسلاسل الصور في بطارية كوهان لتقييم معالجة المعلومات عند الأطفال. (K-Abc).

ويشير فضحي للزيات (٢٠٠٨: ٤٧٣، ٢٠٠٨: ب: ٣٧٥ - ٣٧٦) ، ومراد حمسي ووليد خليفة (٢٠٠٨: ١٨٢) إلى أن المعالجة المعرفية المتزامنة تتمثل في قدرة الفرد على إدراك جميع المفردات في آن وأحد أثناء قيامه بتجهيز المعلومات وروصها في مجموعات، لذلك يتطلب من الأفراد دمج أكبر عدد ممكن من المفردات في لحظة التجهيز في شكل (كلى).

وتذكر فادية طولى ومريم نور الدين (٢٠٠٦: ٦٤٩) أن من أمثلة المهام التي يمكن أداؤها باستخدام المعالجة المعرفية المتزامنة للمعلومات التعرف على وجوه الأفراد، وتكوين صورة كلية من عدة أجزاء متناثرة من الصور.

ومما سبق يتضح لنا أن المعالجة المعرفية المتزامنة يتم فيها معالجة المعلومات المستقبلة في المخ بصورة كلية (في آن واحد) بحيث يكون كل عنصر في السهمة مرتبطاً بالعناصر الأخرى، وتشمل قيام الفرد بالتعامل مع قائمة الأشكال أو الكلمات أو الرموز كلها دفعة واحدة؛ أي: أن يقارن المعزدة التي يسأل عنها بمجموعة الأشكال أو الكلمات أو الرموز جميعها وفي وقت واحد أثناء معالجته للمعلومات، ثم يحدد استجابته بنعم أو لا، لذا فهي تحتاج إلى وقت أقل من المعالجة المعرفية المتتابعة.

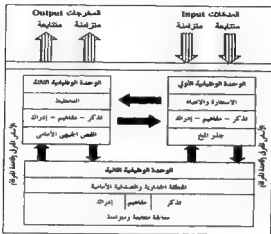
ج- عنصر التخطيط:

يرى داس (Das, 2001: 36) أن التخطيط هو عملية عقلية حيث يحدد الفرد وينتقى ويستخدم الحلول المتاحة لمشكلة ما.

وتشير فادية علوان ومريم نور الدين (٢٠٠٦: ٦٤٧) إلى أن هذا العنصر - التخطيط - مسئولاً عن وضع خطة لتنظيم أداء للفرد.

العلاقة الديناميكية بين العناصر الثلاثة للنموذج:

تتميز العناصر أو الوحدات الوظيفية للنموذج (PASS) بالديناميكية في نظام متداخل - ويمكن توصيف هذه العلاقة المتداخلة من خلال الشكل التالي:



شكل (١١) العلاقة بين الوحدات الثلاث لنموذج المعالجة المعرفية المتتابة والمترانمة لتكامل المعلومات بالسخ (PASS). (Das et al, 1996: 52, Das, 2001: 39, Das, 2002: 30) مؤلفان عرب للوحدة، ٢٠٠٧ أ: ٩٢)

يتضح من الشكل السابق العلاقة بين الوحدات الثلاث لنموذج المعالجة المعرفية المتتابة والمترانمة (PASS) ومواقعها في السخ وكيفية عملها، كما يتضح مدى تفاعل هذه الوحدات رغم أن كل عنصر لا يحتفظ بنفسه الوظيفي بالإضافة إلى اعتماد هذه الوحدات على الأساس المعرفي للفرد. فاهم هنا أن العمليات الأربعة تتكامل في إنتاج أي مهمة.

ومما سبق يرى المؤلف أن نموذج (PASS) يعد واحداً من بين العديد من النماذج التي لاقت ولا تزال اعتماداً وعبراً من الدراسة والبحث ومن التأييد النظري

والعلمي والعديد من الدعم منذ إنشائه على يد داس ورفاقه (Das et al, 1975).

ولمزيد من الأيضاح لهذا النموذج (نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لداس وآخرين (PASS) (Das et al) يمكن الرجوع إلى العديد من المصادر مثل: باجليري وآخرين (Naglieri et al, 1989)، داس (Das, 1989)، باجليري وداس (Naglieri & Das, 1990)، داس وآخرين (Das et al, 1994)، وكذلك سليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ أ، ٢٠١٠ ج، ٢٠١٠ م) وهي من المراجع التي تتميز بأنها تستعيس في مناقشة هذا النموذج وتطبيقاته التربوية.

٨- نموذج الضبط للتفكير: Adaptive control of thought

قام أندرسون Anderson بإعداد نموذج الضبط للتفكير عام (١٩٧٦) الذي يتضمن المبحث الخاص بالمعرفة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات ، والذي يجمع أيضاً بين لأشكال التمثيلات الحسية .

وفي هذا النموذج يرى أندرسون أن العمليات المعرفية لدى الإنسان (للتذكر ، والفهم اللغوي ، وحل المشكلات ، والاستدلال) تدور إلى الاختلاف بين المهام الأساسية المسندة عنها في النظام المعرفي من خلال عمليات تجهيز ومعالجة للمعلومات. (Sternberg, 1999 : 268 - 269)

٩ - نموذج بطارية كوفمان Kaufman للتقييم المعالجة المعرفية للمعلومات لدى

الأطفال (K-Abe)

إعداد / كوفمان وكوفمان (Kaufman & Kaufman, 1983)، وتعريب /

أبو العزائم الجمال و /إمام مصطفى وصلاح الدين الشريف.(محمد رياض، ١٩٩١)

أعد كوفمان وكوفمان (Kaufman & Kaufman, 1983) هذه البطارية لقياس المعالجة المعرفية المتتابعة و لقياس المعالجة المعرفية المتزامنة أيضاً ، وذلك بعد الإطلاع على نماذج تجهيز المعلومات Information Processing التي أعدها علماء

في علم النفس المعرفي وعلم النفس العصبيولوجي أمثال مودج لوريا Luna ، و ناس Das للمعالجة المعرفية المتداخلة والمترابطة ، وتستخدم البطارية لقياس نمط المعالجة المتداخلة (النمط الأيسر) والمترابطة (النمط الأيمن) للمعلومات للأطفال في الفئة العمرية التي تتراوح ما بين (٦،٦ - ١٢،٦) سنة ، وهي بذلك تشمل مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة المدرسة الابتدائية والنصف الأول الإعدادي.

كما تستخدم بطارية كوفمان Kaufman خصيصاً للقياس والتفوييم النفسي والتربوي للأفراد ذوي صعوبات التعلم ، بالإضافة إلى تقديم الحطط التربوية اللازمة للتعامل معهم ، وتحديد هؤلاء الأفراد بين أقرانهم.

وتشتمل بطارية كوفمان Kaufman على أربعة مقاييس كلية لتناولها اختباراتها السنة عشر العرعية التي تحوى ما يلى :

١- مقياس المعالجة المعرفية المتداخلة:

ويتم فيه حل المشكلات بالتركيز على الترتيب المتتابع للمثيرات ، ويتكون من ثلاثة اختبارات فرعية هي: (حركات اليد - استمادة الأرقام - ترتيب الكلمات).

٢- مقياس المعالجة المعرفية المتزامنة:

ويتم فيه حل المشكلات بالتركيز على المدخل الحشطنلى أو الكلى لدمج وتكامل عدد من المثيرات فى آن واحد ، ويتكون من سبعة اختبارات فرعية هي: (الإغلاق الحشطنلى - المثلثات - الصفوفات المتداخلة - الدائرة المتداخلة - سلاسل الصور - المافزة السمعية - التعرف على الوجوه).

٣- مقياس المعالجة المعرفية المتكامل (المركب):

ويتم فيه دمج مقاييس المعالجة المعرفية المتداخلة والمترابطة.

٤- مقياس التحصيل:

ويتم فيه قياس مدى معرفة المتعلم للحقائق والمفاهيم للتقوية والمهارات

المدرسية المرتبطة بمحتوى معين مثل: القراءة والرياضيات والطوم ، ويتكون من ستة اختبارات فرعية هي: (المعرفات التعبيرية - الوجود والأماكن - الرياضيات - الألفاظ - القراءة/ الفهم - القراءة/ تلك الشفرة) .

١٠- نموذج ميلارد Mellard لتجهيز ومعالجة المعلومات:

أقترح هذا النموذج ميلارد Mellard عام (١٩٨٩) ، والذي يعمل أستاذنا بمعهد بحوث صعوبات التعلم بجامعة كنساس ، ويمتدح هذا النموذج إحدى نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات التي تنزع إلى التبسيط ، ويوضح هذا النموذج البسيط لتجهيز ومعالجة المعلومات الخصائص الأساسية لنظام تجهيز ومعالجة المعلومات .

وطبقاً لهذا النموذج فإن عملية تجهيز ومعالجة المعلومات يمكن تبسيطها على أنها سلسلة من خطوات متتابعة تنقل من الإحساس والمستقبلات الحسية إلى صدور الاستجابة النهائية ، ويحدث خلال تدفق المعلومات تزايد تدريجي في كم التجهيز والمعالجة عند مستوياتها الأعلى. وبسلاً عن ذلك ، فإن النموذج يأخذ في اعتباره نمط التجهيز والمعالجة المتزامنة أو Simultaneous للمعلومات من خلال تصوير التفاعل المستمر القائم بين مكونات التجهيز خلال تدفق المعلومات من النصف الكروي الأيمن إلى النصف الكروي الأيسر المخ .

١١- النموذج الكلي لوظائف المخ A Holistic model of brain function

وضع هذا النموذج عبد الوهاب كامل عام (١٩٩٣ أ) ، والذي يهدف إلى تقديم تصور لعملية تجهيز ومعالجة المعلومات داخل المخ على أساس تتأول وظائف المخ المعرفية والسيكوحركية والانفعالية من منظور رباعي الأبعاد .

أبعاد النموذج:

ولقد حاول واضع النموذج مراجعة مفهوم السيطرة الشخصية ، الذي يتأول وظائف المخ من منظورة ميطرة نصف المخ الأيمن في مقابل سيطرة نصف الأيسر ، وأشار إلى أن هناك أساساً قوياً لتحديد ذلك المفهوم حيث يمكن تتأول وظائف المخ من

منظور كلي Holistic، وهناك ينطوي النموذج على أربعة أبعاد رئيسية هي:

أ- البعد المحيطي العام:

و يشير هذا البعد إلى أن الملوك و تعديله لابد و أن يأخذ في اعتباره درجة الكفاءة التي يعمل بها المخ على أنه مجهر و معالج عملاق للمعلومات إلحام التي تدخل إليه .

ب- البعد الرأسى:

يفترض عبد الوهاب كامل (١٩٩٣ أ) أن هذا البعد يمثل المحور الأساسى لعملية الأنسنة Humanization Process فاللتأول الرأسى لوظائف المخ يحمل فى طياته العلاقة بين تاريخ حياة الإنسان كنوع Phylogony و تاريخ حياته كمرد Ontogony.

ج- البعد الأسمى:

وهو يمثل سيطرة نصف المخ الأيمن فى مقابل سيطرة نصف المخ الأيسر . ويتناول عبد الوهاب كامل (٢٠٠٢ : ٢٤٨) هذا البعد من نفس المنظور المشهور به حول التخصص الوظيفى للنصف الكروى وظائف نصف المخ الأيمن فى مقابل وظائف نصف المخ الأيسر .

د- البعد الأسمى - العنقى:

وهو يشير إلى السيطرة الأمامية فى مقابل السيطرة الخلفية بشأن تجهيز ومعالجة المعلومات من خلال متطورة نقاطية - مجموعة من الوظائف التي تنتج من التداخل الوظيفى بين مناطق محددة بالمخ .

١٢- نموذج المخ المتكامل: Whole brain model:

وهو نموذج اقترأه لى أو مجارى قدمه هيرمان (Herrman, 1995) لتفسير مفهوم لأنماط معالجة المعلومات وكيفية عمل للمخ أثناء معالجة وتجهيز المعلومات

معتمداً على نمودجين سابقين لتفسير تلك العملية وهما نموذج التحصيص الوظيفي للتصنيف الكرويين بالمخ لروجر سبيدى Roger Sperry ، وكذلك نموذج ماكليان Maclean والذي يوضح وجود فروق وظيفية بين نصفي المخ ، حيث قام هيرمان Herman بالجمع بين النمودجين وتوصل لهذا النموذج الذي أطلق عليه بمودج المخ المتكامل Whole brain model أو نموذج النمط المتكامل Integrated style model.

وفي هذا النموذج قام هيرمان Herman بتقسيم أنماط معالجة المعلومات إلى أربعة أقسام بحيث يمثل كل قسم نمطاً من أنماط معالجة المعلومات مختلف عن الآخرين ولكنه مسأولهم في الأهمية وذلك من خلال الدمج بين نمطين معالجة المعلومات الأيمن والأيسر مع خصائص النظام الطرفي للمخ فيتضمن كل نصف من النصفين الأيمن والأيسر نمطين مختلفين من أنماط معالجة المعلومات وهي: النصف الأيمن ويتضمن النمطين (C , D)، والنصف الأيسر ويتضمن النمطين (A , B) وكل نمط من الأنماط العروية الأربع له خصائص معينة يتصف بها.

وعلى الرغم من أن هذه النماذج السابقة لتجهيز ومعالجة المعلومات قد اتحدت صيماً وأشكالاً متعددة ، وأن هناك اختلافاً في التصنيع أو الأشكال التي أهدتها هذه النماذج ، إلا أن هناك اتفاقاً بين نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات على عدد من الافتراضات أو الخصائص المشتركة وهي:

١- إمكانية إخضاع العمليات العقلية المختلفة للدراسة العلمية الدقيقة بوسائل تمكن من تحديد المكونات المختلفة لعملية الاستدانة في أي مرحلة من مراحلها ، وعند أي مستوى في الجهاز العصبي واختيارها.

٢- ينظر إلى المخ على أنه نظام ذو سعة محدودة لتجهيز ومعالجة المعلومات ، حيث تنتقل إليه المنخلات الخارجية External inputs ، ونعالج ثم نخرج المخرجات كاستجابة نشطة.

٣- تجهيز ومعالجة المعلومات ما هي إلا عمليات تقال جزءاً من نظام متعدد المراحل والأنشطة ، ونعتبر كل مرحلة عن عملية معينة من عمليات التجهيز والمعالجة .

وفي ضوء ذلك نرجع صعوبات التعلم وفقاً لنظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات .

ويشير مصطفي كامل (١٩٨٨ ، ٢٤٠) إلى أن نمط الأفراد ذوي صعوبات التعلم في معالجة المعلومات يعد مصدراً رئيسياً في تفسير هذه الصعوبات ، حيث تختلف الأفراد ذوي النمط الأيسر منهم عن ذوي النمط الأيمن في أنماط معالجتهم للمعلومات ، فيفصل ذوي النمط الأيسر الفحص الدقيق للتفاصيل ، ولذا فإنهم يستغرقون وقت أطول في الاستجابة ، بينما يفصل ذوي النمط الأيمن النظرة الكلية للأشياء وذلك لتحتاج وقتاً أقل للاستجابة ، مما يفسر اختلاف هؤلاء الأفراد في سرعة ونفذة إنجاز المهام التعليمية .

ويذكر عبد الوهاب كامل (٢٠٠٤ : ١٤١) أن صعوبة التعلم ترجع إلى وجود درجة من درجات إصابة المخ ، والتي تعبر شرطاً معوقاً يؤدي إلى ظهور مشكلات في المعالجة المعرفية للمعلومات سواء كانت متتابعة (Sequential نمط أيسر) أو مترامنة (Simultaneous نمط أيمن) أما للمعالجة المعرفية المتتابعة فتتم عن طريق التعامل مع المثيرات بنظام معين محدد مسبقاً بهدف الوصول إلى مشكلة ما ، بينما المعالجة المعرفية المتزامنة إنما تتم في وجود المثيرات بحيث تشكل وحدة متكاملة أو إيجاد علاقات متداخلة كالتركيب على الوجود .

ومما سبق يتضح أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يستخدمون أنماطاً غير مناسبة في معالجة المعلومات ، وهذا الاستخدام غير المناسب يؤدي إلى أحداث صعوبة أو مشكلة في التعلم ومن ثم تناقصاً في تحصيلهم الفعلي عن المتوقع طبقاً لقدرةهم الحقيقية .

كما تشر ونقولك ونكولش (Woolfolk & Nicolich, 1980) إلى أنه في ضوء نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات ، ولكي يتعلم الأطفال فإنهم يجب عليهم أن يستقبلوا المعلومات (المدخلات Input) أولاً ، ثم يقوموا بتجميع الوحدات المنفصلة من المعلومات وعمل وصلات بينها (عمليات التجهيز والمعالجة Processing) ، ثم التعبير عن تلك المعلومات (المخرجات Output) ، ويتضح أنه ما بين استقبال المعلومات والتعبير عنها يتم تجهيز ومعالجة المعلومات ، حيث إن الأطفال يقومون بتكامل وتعليل وتركيب وتحريش واسترجاع المعلومات ، وبالتالي فإن اللغظ الذي يعانى من صعوبة في أى عملية من عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات السابقة ، فإنه سوف يعانى حينئذ من صعوبات في النظم ، وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم قد يعانون من اضطراب أو قصور في واحدة أو أكثر من هذه العمليات.

وترى هيربا غنية (٢٠٠٢: ٥٣ - ٥٤) أن هناك علاقة بين النموذج المعرفي والنموذج النيرولوجي وأن معرفة وظائف النصفين الكرويين بالمخ (الأيمن، الأيسر) وتعدد دور هذه الوظائف في معالجة وتجهيز المعلومات ضرورى في عملية التعلم ، كما أن العمليات المعرفية ضرورية لعملية التعلم ، ويتضح ذلك فيما يلى:

أن معظم التحريفات الخاصة بصعوبات التعلم تعترض وجود اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزى لدى العديد من الأفراد ذوي صعوبات التعلم ، وبناءً على ذلك يظهر تباعداً واضحاً لدى هؤلاء الأفراد. كما أن تلك التحريفات تعترض وجود قصور في واحدة أو أكثر من قدرات التعلم في القيام بوظائفها.

وهي ذلك يرى المؤلف أن من العوامل التي لها علاقة بصعوبات التعلم ويجب التركيز عليها في هذا المجال هي: الاضطراب العصبي الوظيفي بالمخ ، سيطرة أحد النصفين الكرويين بالمخ ، والتعلم غير المتكامل ، والإدراك البصري ، والذاكرة ، والاضطرابات اللغوية ، والانتباه الانتقائي.

وبعد العرض السابق للمداخل والنماذج النظرية التي حاولت تفسير صعوبات التعلم فإنه تجدر الإشارة هنا بأن الاكتفاء على سبب واحد لتفسير صعوبات التعلم يعد قصوراً في رؤية العلماء للصعوبة وذلك لأنه إذا أنبجنا نموذجاً نظرياً واحداً فقط يقترح فروص هزعية فقد نتجاهل العوامل التي تكون مهمة في التقييم والعلاج ، فالمشطور متعدد الأبعاد والمتكامل الذي يشتمل على فروص من كل تلك النماذج النظرية سيوسع جداً مدى المتحيزات التي تدرس لكي نعلم من خلالها للصعوبة ، وهذا المشطور يوفر مرونة أكبر للتشخيص والعلاج.

(٤)

الفصل الرابع
تقييم وتشخيص
الأفراد ذوي صعوبات التعلم

الفصل الرابع

تقييم وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم

مقدمة:

لقد كان الإنسان قديماً يتعجب هل يمكن قياس العقل البشري وهو غير مادي؟ لأن نكل الإنسان كان لا يتق بقدرة على ابتكار الوسائل التي يمكن بواسطتها قياس عقله أو قياس التكبير من الأمور التي تهمة مثل: الشعور أو الإعجاب أو للرغبة أو الميل. وكذلك منذ القدم كان يقارن الإنسان قوته مع القوى المحيطة به من ظواهر طبيعية كالبرق والرعد وغيرها، فكان يتق للبرد ويتعد عن الرعد في الأماكن التي كنت يعتقد أنها تبعه عن شرها، ثم بعد ذلك ظهر عصر التطور الجزلي لديه فدخل في التبادل والمقايضة وهو إبدال شيء مكان شيء آخر كحبيب مقابل عمل أو حيوان أو غير ذلك واستمر الإنسان في التطور حتى تمكن من إيجاد المقاييس البدائية مثل استعمال الحبال لقياس الأطوال وكذلك لقياس الوزن ولا يزال مهرا العمل موجود في بعض أقرى في مجتمعنا العربي ثم تطور حتى وصل إلى ما وصل إليه الآن من تقدم في المقاييس الطبيعية الدقيقة جداً مثل المقاييس الحساسة والمقاييس الالكترونية. (سليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ ب: ٢٩٥)

ونظراً للتطور التكنولوجي ووسائل القياس الطبيعية والطبية والفسولوجية فإنه يراكب ذلك أيضاً تطور سريع في أدوات القياس التربوية والنفسية والاجتماعية بتطور المجتمعات وتواسلها، وكذلك القائمين على عملية القياس والتشخيص لأغلبية عمليات القياس تحتاج إلى إعداد وتدريب مستمر للمكثهم من إدارة أدوات القياس والتشخيص وتجديد معلوماتهم ومهاراتهم. حيث إلى الاعتماد على الأساليب والأدوات الشاملة كدراسة الحالة والمقابلات المعرفية أصبح ضروري لكي تتم عملية التشخيص سواء للجوانب الإيجابية أو لأوجه القصور بدرجاته المختلفة. (سليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ ح:

ومن هنا فالعقد يحتاج إلى التشخيص الشامل والمكامل والمبكر وذلك مروراً بعدة مراحل وعمليات متكاملة ومتخصصة في المجالات الطبية والتربوية والنفسية والاجتماعية بحيث تؤدي إلى صورة شاملة ومتكاملة عن إمكانات الفرد وإيجابياته وسلبياته حتى يتم تنمية موطئ للقوة وعلاج جوانب للقصور لديهم مع الأخذ في الاعتبار النظرة المستقبلية للفرد والنظر إلى مستقبله التعليمي والصهي لإعداده جيداً من الآن.

وبعد أن عملية التشخيص هي عملية مستمرة مع تقديم البرامج والأساليب التطبيقية والتأهيلية، وكذلك الوقائية من الإعاقات على محتطب صورها . فالتشخيص الوقائي يركز على الفرد ومستقبله وأسرته وخصوصاً أحواله واستجابة الأسرة للإعاقة وذلك للحد من تلك الإعاقة والآثار السلبية عليها بقدر الإمكان.

مفاهيم في التقييم والتشخيص في التربية الخاصة،

حتى نستطيع أن نعرف على مفهوم التقييم يدعى لنا أن نعرف أولاً على المفاهيم الأخرى المشابهة والقريبة من مفهوم التقييم ونفرق بينها وبين مفهوم التقييم ومن هذه المفاهيم أو التعريفات هي:

• الاختبار:

هو عبارة عن مجموعة أو سلسلة من الأسئلة أو المهام يطلب من الدارسات الإجابة لها تحريراً أو شفهاً أحياناً بوسائل أخرى مثل التمثيل والألعاب وغيرها ويفترض أن يشمل الاختبار عينة ممثلة لكل الأسئلة للممكنة والمهام التي لها علاقة بالمعارف والمهارات التي يقيسها الاختبار وتفحص الميسرة إجابات الدارسات وتحصل على قياس أو قيمة رقمية لأداء الدارسة لهذه المعارف والمهارات.

• القياس:

هو العملية التي يقدر بها أداء الدارسات بالنسبة للمعارف والمهارات والسمات

للمختلفة باستخدام أداة ملائمة أو مقياس مناسب ويعبر عن القياس بقيمة رقمية وبذلك فإن القياس أوسع من الاحتمال بل قد يتم القياس باستخدام أدوات أخرى غير الاحتمالات مثل الملاحظة أو قوائم التقدير أو بأى وسيلة أخرى تسمح بالتحصول على معلومات بصورة كمية ، والقياس يشير إلى عملية التقدير الكمي أو الدرجة ولا يتضمن القياس ولا يتضمن القياس حكماً فيمياً على النتيجة .

● للتقييم:

هو عملية يتم فيها تقدير قيمة ومعرفة بواحي القوة والضعف لمستوى الدراسات أو طرق التدريس وإصدار أحكاماً عليها باستخدام طرق وأدوات متنوعة .

● للتفريق:

التفريق هو عملية منظمة تستخدم فيها نتائج القياس أو أى معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة ، فى إصدار أحكام على أداء الدراسات فى جوانب المنهج أو جوانب سلوك الدراسات لمعرفة وتحديد مدى الانسجام والخلاف بين الأداء والأهداف أو بين الفوائد الواقعية للتعليم والفوائد التى كانت متوقعة .ومعرفة نقاط القوة والضعف لدى المعلم .

● للتقدير:

هو جمع بين القياس والتقييم ويعتمد على الخبرة والمعرفة فى قياس الصمة أو الصمة التى يصدرها الفرد .

● للتشخيص:

هو وصف أو تحديد مختصر للحالة التى يعاني منها الفرد ويشمل (القياس، والتقدير، والتقييم) .

الفرق بين القياس والتقويم:

تختلف عملية للتقويم عن القياس ، وتختصر هذه الاختلافات في الآتي:

(١) القياس يقيس الجزء ، والتقويم يتناول الكل ، فإذا كان القياس يعنى بنتائج التحصيل، فإن التقويم يتناول للسلوك والمهارات والقدرات والاستعدادات وكل ما يتحقق بالعملية التربوية مروراً بالمنهج والمعلم والتوجيه الغنى والمعنى المدرسي والكتابة ... إلى آخر ذلك.

(٢) القياس وحده لا يكفي للتقويم لأنه ركن من أركانه ، فإذا قلنا أن وزن ما أو صرع كيلو جراماً مثلاً فإن هذا للتقدير الكمي لا يمدنا بأية فكرة عما إذا كان هذا الشخص يتمتع بصحة جيدة أو يعاني ضعفاً ما في صحته أو عما إذا كان هذا الوزن مناسباً لذلك الشخص أم لا ، والطبيب عندما يكشف على المريض يبدأ بقياس النبض والحرارة والضغط ليسهل عليه تشخيص المرض فإذا تم تشخيصه للمرض وإذا درس للتغيرات الطارئة على صحة المريض ، وفقر مدى التحسن في حالته ، وأثر العلاج في ذلك فهذا تقويم.

(٣) التقويم عملية شاملة بينما القياس عملية محددة فتقويم المتعلم يمدد إلى جميع جوانب نموه قياس نكاه وتحصيل وتعرف على عاداته واتجاهاته العقلية والنفسية والاجتماعية وجمع معلومات كمية أو وصفية لها علاقة بتقدمه أو تأخره سواء كان ذلك عن طريق القياس أو للملاحظة أو المقابلة الشخصية أو الاستفتاءات أو بأية طريقة من الطرق ، وتقويم المنهج يمدد إلى البرامج والمقررات وطرق التدريس والوسائل والأنشطة وعمل المعلم والكتاب المدرسي أما القياس فهو جزئي يقتصر على شيء واحد فقط أو نقطة واحدة كقياس التحصيل والأطول والأوزان مثلاً ، أي أن التقويم أعم من القياس وأوسع منه معنى.

(٤) يهدف التقويم إلى لتشخيص والعلاج ، ويساعد على التحسن والتطور ،

لما القياس فيكتفى بإعطاء معلومات محددة عن الشيء أو الموضوع المراد قياسه .

(٥) يركز التقويم على مجموعة من الأسس مثل الشمول والاستمرارية والتنوع والتكامل ... إلخ ، بينما يركز للقياس على مجموعة من الأدوات أو الوسائط يشترط فيها الدقة للملاحظة .

خصائص وسمات التقويم الجيد ،

من أهم سمات التقويم الجيد ما يلي :

(١) التماسك مع الأهداف :

من الضروري أن تسير عملية التقويم مع مفهوم المنهج وطريقته وأهدافه ، وإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة المتعلم في كل جانب من جوانب النمو ، وإذا كان يهدف إلى تدريب المتعلم على التفكير وحل المشكلات وجب أن يتجه إلى قياس هذه النواحي .

(٢) الشمول :

يجب أن يكون التقويم شاملاً الشخص أو الموضوع الذي نقوم به ، فإذا أردنا أن نقوم أثر المنهج على المتعلم فعلى ذلك أن نقوم مدى نمو المتعلم في كافة الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والفنية والثقافية والدينية ، وإذا أردنا أن نقوم بالمنهج نفسه فيجب أن يشمل التقويم أهدافه والمقرر الدراسي والكتاب وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة . وإذا أردنا أن نقوم للمعلم فإن تقويمه يتضمن إعداده وتدريبه ومائدته الطبيعية وطريقة تدريسه وعلاقته بالإدارة المدرسين والمتعلمين وبأولياء أمورهم . أي أن التقويم ينسب على جميع الجوانب في أي مجال يتناولونه .

(٣) الاستمرارية:

ينبغي أن يسير التقويم جنباً إلى جنب مع للتعليم من بدايته إلى نهايته هيداً منذ تمديد الأهداف ووضع الخطط ويستمر مع التنفيذ ممتداً إلى جميع أوجه النشاط المختلفة في المدرسة وإلى أعمال المدرسين ، حتى يمكن تحديد نواحي الصنف ونواحي القوة في الجوانب المراد تقويمها وبالتالي يكون هناك مقصع من الوقت للعمل على تلاهي نواحي الصنف والتعطب على الصعوبات.

(٤) التكامل:

وحيث أن الوسائل المختلفة والمتنوعة للتقويم تشمل لعرص وأحد فإن التكامل فيما بينهما يمثلنا صورة واضحة ودقيقة عن الموضوع أو الفرد المراد تقويمه وهذا عكس ما كان يتم في الماضي إذ كانت النظرة إلى الموضوعات أو المشكلات نظرة جارية أي من جانب وأحد ، وعندما يحدث تكامل وتنسيق بين وسائل التقويم فإنها تمثلنا في النهاية صورة واضحة عن مدى نمو المتعلم من جميع النواحي.

(٥) التعاون:

يجب ألا ينفرد بالتقويم شخص وأحد ، فتقويم المدرس لي وفعاً على المدير أو للموجه بل شراكة بين المدرس والمدرس الأول والمدير والموجه بل والمتعلمين أنفسهم ، وتقويم المتعلم يجب أن يشترك فيه المتعلم والمدرس والآباء من أفراد المجتمع المحيط بالمدرسة. وأما عن تقويم الكتاب فمن الضروري أيضاً أن يشترك فيه المتعلمين والمعلمين والموجهين وأولياء الأمور ورجال التربية وعلم النفس.

(٦) أن يبنى للتقويم على أسس علمي:

أي يجب أن تكون الأدوات التي تستخدم في التقويم صادقة وثابتة وموضوعية قدر الإمكان ، لأن للعرض منها هو إعطاء بيانات دقيقة ومعلومات صادقة عن الحالة أو الموضوع المراد قياسه أو تقويمه برأى تكون متنوعة وهذا يستلزم أكبر عدد ممكن من الوسائل مثل الاختبارات والمقابلات الاجتماعية ودراسة الحالات ... إلخ ، فعدد

استخدام الاحتمالات مثلاً يطلب استخدام كلفة الاحتمالات التحريرية والشفوية والموضوعية والقدرات، وبالنسبة لاستخدام طريقة الملاحظة يتطلب القيام بها في أوقات مختلفة وفي مجالات مختلفة وخدمة أفراد حتى تكون على ثقة من المعلومات التي تصل إليها.

(٧) أن يكون التقييم اقتصادياً:

بمعنى أن يكون اقتصادياً في الوقت والجهد والتكاليف ، فبالنسبة للوقت يجب ألا يصعب المعلم جرداً من وقته في إعداد وإجراء وتصحيح ورصد نتائج الاحتمالات لأن ذلك يصرفه عن الأعمال الرئيسية المطلوبة ، وبالنسبة للجهد فلا يرهق المعلم المتعلمين بالاحتمالات المتعددة والواجبات المتزايدة التي تبعثهم عن الاستدكار أو الاطلاع الخارجي أو النشاط الاجتماعي أو الرياضي فيصاب المعلم بالملل ويكره الدراسة وينزع منها ولهذا كله أثره على تعليمه وتربيته وبالنسبة للتكاليف من الواجب ألا يكون هناك معالة في الإنفاق على عملية التقييم حتى لا تكون عبئاً على الميراثية المخصصة للتعليم.

(٨) أن تكون أدواته صالحة:

بمعنى أن التقييم الصحيح يدور على صلاح أدوات التقييم ، وأن تقيس ما يقصد منها بمعنى أن لا تقيس القدرة على الحفظ إنما وصفاًها لتقيس قدرة المتعلم على حل المشكلات مثلاً ، وأن تقيس كل ناحية على حدة حتى يسهل تشخيص التلاميذ وتصويرها بعد ذلك ، وأن تعطى كل ما يراد قياسه .

عناصر عملية القياس والتقييم:

أ - الشخص المراد قياس قدراته .

ب - أداة القياس ويقصد به المقياس أو الاحتمار المستخدم وأداة القياس إما أن تكون وصف أو درجة .

ج- للفاخص أو الأخصائي التألم بعملية بالقياس.

الشروط اللازمة في للشخص المراد قياس قدراته لضمان نجاح عملية القياس والتشخيص:

- أن يكون ضمن اللغة العمرية للاختبار.
 - أن يشعر الفرد بالاطمئنان والراحة دون تعب أو إرهاق.
 - إيجاد علاقة إيجابية مع الفرد قبل إجراء عملية القياس والتشخيص.
- الشروط اللازم توافرها في أداة القياس لضمان نجاح عملية القياس والتشخيص:
- ١- أن يكون المقياس مناسباً للبيئة التي يطبق فيها.
 - ٢- أن يكون مناسب لمسر القيدة التي سيطبق عليها.

خطوات إعداد المقياس التقييمي:

- ١- الرجوع أو الاطلاع إلى خصائص وسمات اللغة المراد إعداد المقياس لها.
- ٢- انتقاء بعض الظواهر والسمات التي تميز من يظهر عليه السمة المراد قياسها وصياغتها في فقرات.
- ٣- وضع تدرج في الفقرات (بالماء، أحياناً، وغالباً).
- ٤- عرض المقياس على مجموعة من المتمكنين في التحصين.
- ٥- حمل صدق وثبات.
- ٦- وضع مفتاح للتصحيح.

وظائف التقويم وأدوره:

للتقويم أربعة وظائف أساسية هي:

- ١ - يساعد المتعلم على معرفة جوانب الخطأ والصف في تعلمه وأسبابه.

- ٢ . يساعد المعلم على الرضا وتحقيق الإشباع عندما يؤدى عمله بدجاح.
- ٣ . يساعد المعلم على الحكم على مدى كفاية ومناسبة طريقته فى التدريس.
- ٤ . يساعد التفرغ على إصدار الأحكام والقرارات التى تتخذ للتطوير والتجديد.

أنواع التفرغ

يمكن أن يجرى التفرغ فى أوقات مختلفة من حيث زمن التعامل مع المنهج وعلى أساس يصنف التفرغ إلى : تفرغ مبدئى ، تفرغ تكويلى ، تفرغ حذامى ، تفرغ تكيمى .

أولاً: التفرغ المبدئى:

وهو يتم قبل البدء فى تطبيق المنهج ، حتى تتوفر صورة كاملة عن الوضع الكائى قبل التطبيق ، أحياناً يسمى تفرغ شهيدى . فإذا كان التفرغ للمعلم فما هو مستواه معرفياً ، ووجدانياً ، ومهارياً . إن التفرغ المبدئى يوفر معلومات هامة عن هذا المستوى ويساعد للتفرغ المبدئى فى:

- تحديد وضع المعلم من حيث نقطة البداية فى التعامل مع المنهج أو البرنامج .

- معرفة الأوضاع التى سيتم فيها تطبيق المنهج من حيث الإمكانيات المادية والمعلمين و المتعلمين وذلك فبدء المنهج أو البرنامج .

ثانياً: التفرغ البنائى أو التكوينى:

ويطلق عليه أحياناً اسم التفرغ التطورى ، ويجرى التفرغ البنائى فى فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج ، بغرض الحصول على معلومات تساعد فى مراجعة العمل .

ثالثاً: التقويم الذاتي:

ويجرى في حتام المنهج أو البرنامج لتقدير أثره بعد أن تكتمل تطبيقه . أي أن التقويم الإجمالي يزودنا بحكم نهائي على النتائج المكتمل .

رابعاً: التقويم التجميعي:

ويتم عن طريق مواصلة متابعة المتعلم بعد التخرج لمعرفة فعاليته في العمل وتعامله مع نشاطات الحياة ومواجهة مشكلاتها .

أساليب التقويم:

(١) التقويم الذاتي (الفردى):

ويقصد به تقويم المعلم لنفسه أو المتعلم لنفسه ، وتدعو إليه التربية الحديثة في كل مراحل التعليم وله ميزات نستطيع أن نوجزها فيما يلي:

• تشقّق فكرته من القيم الديمقراطية التي تقضي بأن يتحمل المتعلمين مسؤولية الفصل نحو أهداف يهتمونها ويعتبرونها جديرة باهتمامهم .

• وسيلة لاكتشاف الفرد لأخطائه ونقاط ضعفه وهذا يؤدي بدوره إلى تعديل في سلوكه وإلى سيره في الاتجاه الصحيح .

• يجعل الفرد أكثر تسامحاً نحو أخطاء الآخرين لأنه بحبرنه قد أدرك أن لكل فرد أخطائه وليس من الحكمة استخدام هذه الأخطاء للتشهير أو التأنيب أو التهكم .

• يحود الفرد على تفهم دوافع سلوكه ويساعده على تحسين جوانب صحه مما يولد الشعور بالطمأنينة والثقة بالنفس .

وهذاك وسائل متنوعة للتقويم الذاتي تساعد على تقويم الفرد ومن ذلك:

• احتفاظه بحينات من عمله أو بسجل يسجل فيه أوجه النشاط الذي قام به .

• مقارنة مجهوده الحالي بمجهوده السابق.

• تسجيل النتائج التي أمكنه الوصول إليها ، والصعب الذي أمكنه التغلب عليه.

ومن أنواع التقويم الذاتي ما يلي:

(أ) تقويم المعلم لنفسه:

ويستطيع أن يعود المعلم على ذلك بكتابة تقارير عن نفسه وعن العرص من نشاطه والحة التي يسير عليها في دراسته وفي حياته إلحالة ، والمشكلات التي اعترضته ، والنواحي التي استفاد منها ، والدراسة التي قام بها ، ومقدار ميله أو بعده عنها ، ويمكن أن يوجه المعلم إلى نفسه الأسئلة المناسبة ويستعين بالإجابة عنها على تقويم نفسه.

(ب) تقويم المعلم لنفسه:

يتلقى المعلم عادة منهجاً دراسياً لتدريسه للاميد ، وهو بحاجة إلى أن يكون قادراً على تقييم إمكانياته ، ولما كان للمعلمين نقاط قوتهم وضعفهم فيجب أن يقوم كل منهم كل منهم بتقويم ذاته في جميع مجالات عمله ليعمل على تحسين أدائه .

وهيما يلي يقدم المؤلف بعض الأسئلة التي يستطيع للمعلم استخدامها في هذا المجال:

- إلى أي حد نستطيع التعرف على مشكلات المتعلمين؟
- إلى أي حد يسبب لك ضغط النظام في الفصل المتاعب؟
- إلى أي حد تقدم لك المدرسة التسهيلات لحلها؟
- إلى أي حد يتسع وقتك للاشتراك في النشاط المدرسي والإدارة المدرسية؟
- إلى أي حد تحس بأن لدى تلاميذك القدرة على التحسن باستمرار؟
- إلى أي حد يقوم المتعلمين بدور إيجابي في المناقشة وتوجيه الأسئلة؟

• إلى أى حد تعامل تلاميذك كلهم معاملة واحدة على أنهم متساوون في كل شيء؟

• إلى أى حد ترى أن التجديد والابتكار والتجريب في الاختبارات المدرسية مفيد؟

• إلى أى حد تشعر بجدوى الاجتماعات المدرسية الدورية؟

• إلى أى حد ترى أنك راض عن مهنتك؟

• إلى أى حد توفر لك المدرسة الوسائل التنظيمية؟

• إلى أى حد يتعاون معك مدرسو المواد الأخرى فيما يتصل بمشكلات المتعلمين؟

• إلى أى حد يقبل المتعلمين على أداء الواجبات المدرسية التي نكلمهم إياها؟

• إلى أى حد يحقق تدريسيك الأهداف العامة من التربية؟

• إلى أى حد يحقق تدريسيك الأهداف العامة لمدنك؟

• إلى أى حد يتعاون معك المتعلمين في المدرسة والفصل؟

• إلى أى حد يتسع وقتك لقراءة الصحف والمجلات؟

• إلى أى تشجع تلاميذك على استعمال المراجع والقراءة الحرة؟

• إلى أى حد يسع وقتك لتوطيد العلاقة بينك وبين البيئة وأولياء الأمور؟

(ج) تعزيز المعلم للمتعلمين:

و ينبغي أن يلجأ المعلم إلى جميع المصادر التي تده بالأدلة والحقائق والشواهد على نمو المتعلم نحو الأهداف المنشودة سواء كانت هذه الأدلة كمية أو نوعية أو وصفية أو موضوعية أو ذاتية فمن الآباء يمكن للمدرس معرفة الظروف المنزلية التي تؤثر في المتعلم ، ومن ملاحظة سلوكه في المواقف المختلفة يمكن جمع معلومات

وبيانات هامة عن ميوله واتجاهاته وانطوائه أو انفتاحه ، وعن مدى ثقته بنفسه وكيفية تصميبة وقت فراغه ... إلخ ومن الاحتمالات والمفكرات المختلفة ، يمكن قياس جوانب شخصية المتعلم من ميول ومهارات ومعلومات وانهايات وقدرات وقيم وعادات ، ومن الضروري أن تسجل مثل هذه الملاحظات والبيانات المجموعة عن المتعلم أولاً بأول في سجلات أو بطاقات تمثل صورة عن المتعلم في شتى النواحي .

(٢) التقويم الجماعي:

ويشتمل هذا التقويم على ثلاثة أنواع يتم بعضها بعضاً مثل:

(أ) تقويم الجماعة لنفسها:

وذلك لمعرفة مدى ما وصلت إليه من تقديم نحو الأهداف الموضوعة مثل تقدم المتعلمين لأنفسهم أثناء القيام بالوحدات أو المشروعات أو بالأنشطة كالرحلات أو الزيارات أو بعد الانتهاء منها . وعادة يتم التقويم الجماعي لأعمال الجماعة نفسها بتوجيه من المدرس وتحت إشرافه فيناقشهم فيما قاموا به من دراسة ونشاط ، وما حققوه وما لم يحققوه والسمويات ومنها وكيف تطورا عليها ومدى إتقانهم للعمل ووسائل تمسينه ... إلخ .

(ب) تقويم الجماعة لأقرانها:

وهذا النوع من التقويم يتصل بالنوع السابق ، وهو يهتم في تقويم عمل كل فرد ومدى مساهمته في النشاط الذي تقوم به الجماعة ويقوم المدرس فيه بالتوجيه والتشجيع ليقبل المتعلم النقد البناء الذي يساعد على التحسين ، ويشعر المتعلم بالنقد في نفسه وتقدير الجماعة لجهده مهما بدأ هذا الجهد صغيراً . ومن خلال هذا النوع من التقويم يتعلم المتعلمين أدب الحوار والالتزام بالنظام أثناء المناقشة فلا يتكلم أي تلميذ إلا إذا سمح له بذلك ، كما يتعلم أن عملية النقد تتطلب إبراز النقاط الإيجابية والنقاط السلبية معاً ، وإلى الاختلاف في الرأي يعتبر ظاهرة صحية ، وعلى كل تلميذ أن يثبت صحة رأيه بطريقة مقنعة للآخرين .

(ج) تفويم الجماعة لجماعة أخرى:

لا يمكن للجماعة أن تكون فكرة نامة عن نفسها إلا بمقارنتها بجماعة أخرى تقوم بنفس العمل أو بأعمال مشابهة . كما يحدث في الأنشطة الرياضية أو معارض المدارس والحفلات حيث تتعرض عملية التفويم لحلة كل فريق وتعيضا أو لطريقة حل المشكلات التي تواجه للجماعات .

وهذا النوع من التفويم يؤدي إلى تعاون تلاميذ المجموعة الواحدة وبشر روح الحب والإخاء والصداقة بينهم لأنهم جميعاً يعملون من أجل هدف واحد لتعكس نتائجهم عليهم جميعاً .

كما أن هذا النوع من أساليب التفويم قبل الانتشار في مدارسنا ويجب تدعيمه بكافة الوسائل الممكنة حتى تسهم التربية في خلق جيل جديد تسود بين أفراده روح المحبة والتعاون .

أهداف عملية التشخيص والتقييم بالتربية الخاصة:

١- تصميم برامج تربوية وتعليمية مناسبة للأفراد وقدراتهم (خطة تربوية فردية) .

٢- التعرف على الفئات المختلفة للتربية الخاصة وترتيب درجات كل فئة (بسيطة ، شديدة ، متوسطة) .

٣- تحديد القدرات العقلية والسمات الشخصية لنوى الاحتياجات التربوية الخاصة .

٤- تحديد مدى نجاح البرامج التربوية والتأهيل والحفظ المستخدمة .

٥- تصميم وإعداد برامج تعديل السلوك .

أنواع المقاييس المستخدمة في القياس

- ١- المقاييس الاسمية تستخدم لتصنيف الأشياء إلى فئات مثل تصنيف هذات الإعاقفة ولاستخدم فيها أرقام وإذا استخدمت فيها أرقام فليس لها دلالة رقمية مثل: (أرقام للتليفونات أو للوحات هنا تستخدم الأرقام لتصنيف أو نجاح راسب مقاييس لسمية في أبسط أنواع للمقاييس وأقلها دقة) .
- ٢- مقياس الترتب وهي تستخدم من أجل ترتيب الأرقام تنازلياً أو تصاعدياً ولا يشترط أن تكون المسافة بين الفئات متساوية وليس فيها صفر مطلق مثل: (تقييم درجات الإعاقفة للبندبة تنازلياً) .
- ٣- مقياس المسافة وهي أكثر دقة من السابقة وفيها للمساوات بين الأفراد أو الدرجات متساوية مثل: (مقياس درجة الحرارة ومقياس الذكاء وليس فيها صفر مطلق وتتميز بأن المسافات بين الأفراد والدرجات متساوية) .
- ٤ - مقياس النسبة هي من أنقى المقاييس لأنها تستخدم الأرقام الحقيقية وبها صفر مطلق تصل إلى درجة قياس عدم وجود الصفة ويصعب استخدام هذه الصفة .

خصائص القياس النفسي

- ١- نتائج القياس والتشخيص النفسي إما أن تكون رقمية أو وصفية مثل: (درجات الذكاء توضع رقمية) .
- ٢- نتائج القياس والتشخيص النفسي نسبية ويعنى إلى نتائجها تدل على انعدام الصفة مثل: (درجات الذكاء) .
- ٣- الصفر غير للحقيقي بمعنى وجوده لايعطى لانهام الصفة .
- ٤- القياس والتشخيص النفسي غير مباشر أى لايقاس الصفة نفسها ولكن بقيس الأشياء التى تدل عليها .
- ٥- نتائج القياس النفسي ثابتة ثابتة نسبي .

مجالات القياس والتقييم النفسي:

١- الذكاء:

هو مجموعة من القدرات العقلية المختلفة وهو مفهوم فرضي ثابت مسبقاً ويتأثر بالوراثة والبيئة ويقاس الذكاء باختبارات للذكاء وتنقسم إلى قسمين:

• اختبارات ذكاء لفظية وتعتمد على الأسئلة اللفظية مثل الاختبارات اللفظية (اختبار ستانفورد بينيه للذكاء) ومقياس الذكاء اللفظي لحمزة واختبار أداني لفظي مثل بينيه وكسلر.

• اختبارات ذكاء أدائية أو عملية مثل: (اختبار رسم رجل واختبار الذكاء المنصور واختبار لوحة سيجان).

وهناك العديد من الانقسامات التي وجهة لاختبارات للذكاء منها:

- أنها متميزة ثقافياً أو متأثرة بالبيئة.

- أنها لا تغطي جميع القدرات العقلية.

- تتأثر بعامل الخبرة والتعلم.

٢- التحصيل:

وهو ما يحققه المتعلم من المهارات الأكاديمية خلال فترة زمنية محددة.

كيفية قياس التحصيل:

يقاس بالاختبارات التحصيلية وهي نوعان:

أ- اختبارات تحصيل غير رسمية وهي التي يقدمها المدرسون لتلاميذهم.

ب- اختبارات تحصيلية رسمية وهي اختبارات مقننة (صدق ، ثبات) مثل: مقياس المهارات العددية للمعاقين عقلياً ومقياس المهارات اللفظية للمعاقين عقلياً ومقياس المهارات الكتابية للمعاقين عقلياً ومقياس التحصيل الشامل للموهوبين.

٣- الاستعداد:

ويقصد به مدى قدرة الفرد على التكيف بسهولة وبسرعة ليصل إلى مستوى من السهارة في مجال ما. مثل: (اختبار التلوي للتدرات الميكولوجية).

٤- القبول:

وهو الرغبة في شئ ما، والتعلق به.

٥- الاتجاهات:

هي حالة لتحديد نظرة الفرد نحو موضوع ما. بالقبول أو الرفض.

ويتكون الاتجاه من الجوانب التالية:

- جانب معرفي وهو المقومات والأفكار المرتبطة بموضوع الانجاء.
- الجانب العاطفي وهو المشاعر والأحاسيس المرتبطة بموضوع الانجاء.
- الجانب السلوكي وهو الأفعال التي تزيد اتجاه الفرد نحو موضوع ما المرتبطة للانجاء.

ومن أمثلة الاختبارات التي تقيس الاتجاهات:

- اختبارات تقيس الاتجاه بطريقة مباشرة وتتكون من عبارات حول موضوع الاتجاهات ويجب عليها الفرد (بلى) أو (لا).
- اختبارات تقيس الاتجاه بطريقة غير مباشرة مثل الاختبارات الإسقاطية.

٦- الشخصية:

هي مجموعة الصفات والخصائص التي تميز الفرد عن الآخرين ويحدد سلوكه في المواقف المختلفة.

ومن العوامل التي تؤثر في الشخصية:

- البيئة.
- الوراثية.

كيفية قياس الشخصية:

تقاس الشخصية باختبارات من أمثلتها اختبار كاتل ويحتوى هذا الاختبار على ١٦ سمة من سمات الشخصية وله ١٨٤ سؤال وإما كل عبارة (أولاف بشدة ، أرافاف ، أرفاف بشدة ، أرفاف) واختبار مينوسونا متعدد الأوجه ويتكون من ١٢ بعد أو سمة لشخصية ويتكون من ٦٥ عبارة ويجاب عليها (بنعم) أو (لا) .

٧- اللغة:

هى مجموعة رموز متفق عليها بين فئة من الناس وهذه الرموز لها نظام ترتب به يستخدم للتواصل فيما بينهم.

ومن أنواع الاضطرابات التي يمكن أن تظهر على هذا الجانب ما يلي:

• اضطراب النطق ويصنف في (المحذف ، الإضافة ، الإبدال ، التصوية) .

• اضطراب اللمعة وهى أن يتأخر الفرد فى التحصيل اللغوية .

• اضطراب للصوت .

• اضطرابطلاقة الكلام مثل: (التلعثم ، السرعة الزائدة فى الكلام) .

ويود المؤلف أن يشير هنا إلى أن لكل اضطراب من هذه الاضطرابات مقياس

خاص .

الأخصائى النفسى ومهاراته وصفاته الأخلاقية:

الأخصائى النفسى الشخص الذى يقوم بمهابة التشخيص والتعاض للسيكومترى .

لمهارات التي يجب أن يتميز بها الأخصائى النفسى:

- ١- أن يكون لديه نظريه كاهيه حول المقاييس النفسية .

- ٢- أن يكون لديه خبره عملية كافية في مجال تطبيق الاختبارات المختلفة.
 - ٣- أن يكون لديه القدرة على تفسير نتائج الاختبار.
 - ٤- أن يكون قادر على تفسير السلوك للصادر عن المفحوص أى معرفة سببه هل ناتج من ظروف بيئية أو إعاقة.
 - ٥- أن يكون لديه مهارات للتشخيص وهى:
 - أ - النظرة التشخيصية أن يكون الأخصائى قادر على معرفة حالة الطفل من خلال ملاحظاته للسلوك.
 - ب - الاستماع التشخيصى وهو قدرة الأخصائى على تمثيل مايسمع من الطفل أو المحيطين به.
 - ج - الأسئلة التشخيصية وهى قدرة الأخصائى على اختيار الأسئلة المناسبة التى يوجهها للطفل أو الوالدين بحيث تعيده بالتشخيص.
- الصفات الأخلاقية التى يجب أن تتوفر في الأخصائى النفسى:**
- ١- القسم: هو أن يقسم الأخصائى النفسى على القيام بواجباته بإخلاص وأمانة.
 - ٢- الصدق: هو الصل والصدق.
 - ٣- ألا يميز بين الأطفال على أى أساس كان.
 - ٤- عدم إفشاء أسرار المفحوصين.
 - ٥- التعامل مع أولياء الأمور بأمانة.
 - ٦- الحصول على السند القانونى لممارسة المهنة.

أساليب التشخيص في التربية الخاصة:

١- التشخيص في التربية الخاصة:

يتم من خلال فريق يضم كل من الأخصائي النفسي ، الأخصائي الاجتماعي ، معلم التربية الخاصة ، ولي أمر الطفل ، المرشد المتطوعي وهذا ما يسمى بالتشخيص الشامل.

٢- التشخيص الطبي:

ويقوم به طبيب مختص لتحديد حالة الطفل من الناحية الطبية .

٣- التشخيص النفسي:

يقوم به الأخصائي النفسي ويقوم بالعديد من الاختبارات النفسية (وهذا اعتد نوع من أنواع أساليب التشخيص .. وذلك المعتقد يرجع إلى :

• عدم وجود اختبارات مقبلة .

• سوء تفسير للنتائج أحياناً واستخدام أساليب التقييم المعدلة .

• عدم فهم التطبيقات من قبل الفرد مما يؤدي إلى اعتقاد له معاق .

٤- التشخيص النفسي الفارق:

يعني استخدام التشخيص في التفرقة بين الحالات المشابهة مثل الفرق بين الطفل الذي عنده تردد والطفل الذي عنده تحلف عقلي في النقاط المختلفة بينهما .

٥- التشخيص الاجتماعي والتكيف:

يعتمد هذا التشخيص الاجتماعي على استجابة الطفل للمبهمات التي يعيش فيها مثل (مقياس السلوك التكيف للمتطوع عقلياً) .

٦- التشخيص التربوي:

وهذا يعتمد على السجل الأكاديمي للفرد وعلى رأي المعلم .

٧- أساليب لتقييم المذلة:

وهي عبارة عن الأنشطة أو الأجراءات التي يقوم بها الأشخاص أنفسهم لتحديد سبب الخطأ في استجابة الطفل ومعالجته.

ومن أنواع أساليب لتقييم المذلة ما يلي:

أ - المكان مثل: (تعديل مكان جلوس الطفل).

ب - تعديل السؤال مثل: (تعديل صياغته).

ت - التعديل من السمعى إلى البصرى.

ث - تقليل مستوى اللعة.

ج - التحويل من الصعب إلى السهل.

ح - زيادة كمية الوقت.

صفات الاختبار الجيد:

١) الصلوق:

بعد الصدق أول صفات الاختبار الجيد ويقصد به أن يقيس الاختبار السمة أو القدرة التي وضع من أجل قياسها بالفعل.

العوامل المؤثرة في الصلوق:

• وصوح الهدف من الاختبار أو المقاييس حتى يمكن مقارنتها بمحتوى المقاييس.

• التدريب والخصص لمن يقوم بتطبيقه.

• درجة وصوح تعليمات الاختبار.

• مناسبة الاختبار للبيئة والعينة للمطبق عليها.

• مدى مناسبة اللغة للمطبق عليها.

أنواع الصدق أو طرق قياس الصدق:

١- الصدق الظاهري:

وهو ومنوح هدف الاختبار ويصوح مصمونه بأشكال ظاهرة .

٢- صدق المحكمين:

وهو مدى قياس الاحتمار وما وضع من أجله من وجهة نظر المتخصصين في هذا المجال ويتم ذلك بمرصن الاحتمار على مجموعة من المتخصصين وأبناء رأيهم فيه .

٣- صدق المحك أو الصدق للتلامي:

وهيه يتم مقارنة المقاييس بمقياس آخر يقدم من نفس الشيء ولكن ثبت صدقه فكلما كانت درجة الاحتمار مقاراة فيه على صدق ويتم عمليا تطبيق الاحتمار الحديث وتطبيق الاحتمار المحك على مجموعة من المتعلمين ويتم حساب معامل الارتباط بدرجة المتعلمين في الاحتمار كلما كان صادق .

٤- الصدق للعلمي:

وهو يعين درجة تشبع الاحتمار بالمعامل المراد قياسه .

٥- الصدق للتنبؤ:

هو يعين قدرة الاحتمار بالمستقبل ويتم ذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط بين نتيجة الاحتمار ونتيجة مستقبلية بعد ذلك ومن اسئلة هذا الاختبار المطبق هذا الصدق عليها اختبارات الاستعدادات .

٢) الثبات

وهو استقرار النتائج عند اعادة تطبيق الاحتمار على الافراد .

خصائص الثبات:

١- إنه ثابت ثبات نسبي بمعنى أنه إن لدرجة يحدث فيها تغيير ولكن قليل بمعنى أن هناك ليس ثبات مطلق.

٢- الثبات نوعي ومعنى نوعي أنه يرتبط بنوع الاختبار.

العوامل التي تؤثر في ثبات الاختبار:

١- طول الاختبار بمعنى زيادة عدد بنود الاختبار.

٢- زمن الاختبار.

٣- مستوى صعوبة الفقرات أو سهولةها.

٤- صدق الاختبار أي بمعنى الاختبار للصادق يدل على الثبات.

طرق حساب الثبات:

أ- طريقة إعادة الاختبار:

وتتم عن طريق تطبيق نفس الاختبار على نفس الأفراد بعد مضي فترة زمنية لا تقل عن أسبوعين ثم يتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيق الأول والتطبيق الثاني.

عيوب هذه الطريقة:

• انتقال اثر التعلم من التطبيق الأول إلى التطبيق الثاني.

• زيادة آفة للمفحوصين بالاختبار.

ب - طريقة التجزئة للتصغير:

وتعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار بعد تطبيقه إلى مصنفين من خلال اعتبار الاسئلة الزوجية كأنها اختبار والاسئلة الفردية كأختبار آخر ويتم حساب معامل الارتباط بين المصنفين لدرجات الأفراد.

ج - طريقة الصور المتكافئة:

وهذه الطريقة يتم فيها إعداد صورتين من الاختبار متكافئتين وتطابق الصورتين ثم استعراض معامل الارتباط بين درجات الأفراد مما يحاب عليها يصعب ان يعمل لاختبارين متكافئين .

٢) الموضوعية:

ويقصد بها عدم تأثر نتائج الاختبار بالآراء الشخصية والتحيزات لمن يقوم بتطبيق المقاييس .

تصنيف الاختبارات:

توجد هناك العديد من الاختبارات في مجال للتدريب الخاصة ويمكن تصنيف هذه الاختبارات إلى مجموعات معينة على النحو التالي:

١- التصنيف وفقاً للسمة أو الصفة التي نقيسها: وتشمل على:

• اختبارات بقياس القدرات العقلية مثل اختبار استانفورد بينيه .

• اختبارات بقياس السمات الشخصية مثل اختبار كاتل .

• اختبارات بقياس الميول والاستعدادات .

• اختبارات بقياس الإبداع والموهبة والتفكير الابتكاري .

٢- التصنيف وفقاً لطبيعة أداء المقومس: وتشمل على:

(أ) الاختبارات القسرية:

وهي اختبارات تعتمد على القسمة القسرية ويجاب عليها من خلال القسط وأحياناً الكتابة مثل اختبار استانفورد بينيه أو كسلر للكفاءة .

سميزات الاختبارات القسرية:

- سهولة تطبيقها .

— منهضة النكفة.

• عيوب الاختبارات النفسية:

— لا تصلح للأفراد الذين لا يستطيعون النطق أو من لديهم عيوب في النطق والكلام.

— قد لا تصلح لبعض العادات كالإعاقة العقلية تتأثر بالبيئة والثقافة والمجتمع.

(ب) الاختبارات الأدائية:

وهي تعتمد بشكل أساسي على استخدام اليدين أو بعض الأجهزة مثل (اختبار تركيب وترتيب الصور أو اختبار رسم الرجل أو اختبار النسخ لمستانفورد بينه)

مميزات الاختبارات الأدائية:

— سهولة تطبيقها.

— تناسب الأفراد الذين لا يستطيعون النطق والكلام.

— لا تتأثر ولا تتحيز للبيئة أو الثقافة السائدة في المجتمع.

عيوب الاختبارات الأدائية:

— أنها مكلفة الزمن

٣- التصنيف على أساس طريقة التطبيق أو التنفيذ على المعحوص: ونصم

الآتي:

(أ) اختبارات فردية:

وهي تطبق على كل معحوص منفرداً مثل اختبار استانفورد بينيه و وكسلر.

ومن مميزاتها: الدقة في التطبيق.

ومن عيوبها: تأخذ وقتاً أكبر في التطبيق.

(ب) اختبارات جمعية:

وهي تطبق على كل مجموعة من الأفراد معا في وقت واحد.

(ج) اختبارات فردية وجمعية:

وهي اختبارات يمكن تنفيذها جميعا وفرديا مثل اختبار رسم للرجل.

٤- التصنيف على أساس الدقة في الاختبار أو القياس أو النتائج: وتشمل:

(أ) اختبارات مصفية:

وهي تسعى لدلائل مبدئية على السمة المراد قياسها أو وجود اعادة ما وهي غير معتمدة مثل اختبار استامبورج للكاه يغطي دلائل على وجود صعوبات تعلم من الناحية المبدئية مسح سريع أو فرز سريع.

(ب) اختبارات متخصصة:

وهي أكثر دقة تغيب قدرة أو صعوبة محددة مثل اختبار صعوبات التعلم.

٥- التصنيف على أساس الاعتماد على النتائج: وتضمن ما يلي:

(أ) اختبارات رسمية:

وهي اختبارات مقبلة على للبيئة التي تطبق فيها ويعتمد على نتائجها إما في التصنيف أو اتخاذ القرارات.

(ب) اختبارات غير رسمية:

وتكون من صنع المعلم وغير مقبلة ولا يعتمد على نتائجها.

٦- التصنيف على أساس المحكات المستخدمة في تعبير نتائج الاختبار:

وتشمل على:

(أ) اختبارات معيارية المرجع:

وهي عبارة عن تلك الاختبارات التي تحكم أثناء التعلم في ضوء معايير معينة مأخوذة من البيئة.

(ب) اختبارات محكمة المرجع:

وهي عبارة عن الاختبارات التي تحكم على أداء المتعلم ويتم في ضوء التحكّم قبل تطبيق الاختبار.

معوقات عملية التشخيص في التربية الخاصة:

- ١- عدم وجود اختبارات كافية ومناسبة.
- ٢- عدم مناسبة الاختبارات لبعض اللغات العربية ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
- ٣- عدم وجود اختبارات مقبنة على البيئة التي سيطبق عليها.
- ٤- انتشار الاختبارات بين الأفراد مما يقل من صدقها عند التطبيق.
- ٥- عدم وجود مكان مناسب لتطبيق الاختبار.

الشروط الواجب مراعاتها في تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

- ١ . عمل تشخيص طلي شامل للفرد ذو صعوبة التعلم.
- ٢ . عمل دراسة حالة الأفراد ذوي صعوبات التعلم وهي جمع بيانات عن حالة الفرد وحالة أسرته قبل الميلاد حتى اللحظة الراهنة مثل (هل توجد قرابة بين الزوجين ،عدد أفراد الأسرة، ترتيب الطفل بين أفراد أسرته ، طبيعة ولادة الطفل إلخ)
- ٣ . عمل تقييم تربوي شامل وخاصة للمعولين للدراسة للمعدة وهو التقييم للقدرة الأكاديمية للفرد ذو صعوبة التعلم.
- ٤ . استخدام الاختبارات المقبنة والمناسبة لحالة الفرد ذو صعوبة التعلم.

محكات التحديد وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم

يعد تشخيص صعوبات التعلم والتعرف المبكر على الأفراد الذين يعانون منها من الضرورة بمكان حتى يمكن إعداد البرامج اللازمة لمواجهتها وعلاجها في بدايات ظهورها بذلك يمكن تخفيف حدة تأثيرها على هؤلاء الأفراد. وهذا التشخيص أو الاكتشاف لهؤلاء الأفراد هو الخطوة الأولى من إجراءات التشخيص ووضع البرامج والعلاج اللازم.

كما أن عملية تشخيص صعوبات التعلم تعد أمراً بالغ التعقيد ، و ربما يعود ذلك لأسباب عديدة منها: عدم وجود اتفاق عام حول مفهوم صعوبات التعلم بين العاملين في هذا المجال ، و تعدد التفسيرات و المنطلقات النظرية للمتخصصين بالبحث في هذا المجال.

وتحتاج عملية التعرف إلى حالات صعوبات التعلم إلى تجميع بيانات إضافية واسعة المدى عن الطفل قبل تقرير ما إذا كان يعاني من إحدى هذه الصعوبات أم لا . ويمكن الاستناد إلى عدد من العوامل التي أوردتها سيد أحمد عثمان (١٩٩٠ : ٣٠-٣٢) والتي يمكن أن تساعد على تشخيص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وتضمن ما يأتي:

- ضرورة الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ومصاحبات.
- سجل المدرس لمستوى بيانات عن تمصيل المتعلم.
- تقدير ما يمتلكه المتعلم من مهارات أو خبرات ، أو معرفة بالخبرات الجديدة
- سلامة الطفل جسدياً وحسياً وعصبياً.
- الكشف المبكر عنهم من قبل المدرسة للتعرف على الصعوبة لديهم وبالتالي تحويلهم إلى الهيئات والمؤسسات الخارجية لعلاجهم واتحاد اللازم.

وقد قدم كيرك وكالغانت (١٩٨٨: ٨٣ - ٨٩) خطة مكونة من ست مراحل تهدف إلى التعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وهي:

١ . التعرف على المتعلمين ذوي الأداء المنخفض: ويمكن أن تتم تلك العملية داخل الصف أو المدرسة.

٢ . ملاحظة ووصف السلوك: مثل كيف يقرأ، ومهارات للقراءة.

٣ . إجراء تقييم غير رسمي: ويتم فيها استبعاد بعض الحالات مثل الحرمان البيئي والثقافي.

٤ . قيام فريق التقييم بإجراء تقييم: وتعتبر هذه العملية بمثابة التشخيص المبني على تعدد المحركات.

٥ . كتابة نتائج التشخيص.

ويقترح كيرك وجالاجر (Kirk & Gallagher 1979) ثلاث محركات للحكم على ما إذا كان الطفل لديه صعوبات تعلم هي :-

١ . محك التباعد بين القدرة العقلية وتحصيله للعلم .

٢ . محك الاستبعاد .

٣ . محك التدريب للخاصة.

ويمكن لمؤلف الكتاب إجمال المحركات التي تعيد في تشخيص صعوبات التعلم في ستة محركات يمكن عن طريقها تحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وهذه المحركات هي:

(أ) - محك التباعد أو التفاوت: Discrepancy Criterion

إن التفاوت أو التباعد يمثل عنصراً أساسياً من العناصر الأساسية المشتركة في تعريف صعوبات التعلم حيث إنه الفجوة التي توجد بين إمكانات الفرد الكاملة لديه وانخفاض مستوى أدائه في العمل المدرسي.

وفي هذا الإطار يعرف عماد أحمد (٢٠٠٤ : ٣٢٤ - ٣٢٥) التفاوت بأنه عدم قدرة الفرد على التحصيل في أحد المجالات الأكاديمية بما يتناسب مع سنه وقدراته، ولا يكون ذلك ناتجاً عن أية إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية ، أو أي ظروف مرضية أخرى.

ويذكر عبد الباسط خضر (٢٠٠٥ : ٢٣) أن محك التباعد له مظهران هما.

- ١- التفاوت بين القدرات العقلية والمستوى التحصيلي للمتعلم.
- ٢- التفاوت في المستوى التحصيلي للمتعلم في المقررات أو المواد الدراسية المختلفة.

ولأهمية محك التباعد في تشخيص حالات صعوبات التعلم ، حاول المتخصصون في المجال البحث عن الطرق التي يتم على أساسها تحديد عند أية درجة من التباعد يمكن الحكم على الفرد بأنه يعاني من صعوبات تعلم ؟ وقد ترتب على ذلك التوصل إلى عدد من السيج والمعادلات الرياضية لاستخدامها في تحديد التباعد الدال بين القدرة العقلية العامة للفرد وتحصيله ، والتي جدها كل : من ويلسون (Wilson, 1981)، إيفانس (Evans, 1990)، ساتلر (Sattler, 1992)، دومونت وويلز (Dumont & Willis, 1999)، جيم (Jim, 2002)، وكاتلين (Kathleen, 2002) يمكن عرضها على النحو التالي:

١- التباعد القائم على الدرجات المعرية أو الدرجات الصغية:

يقوم هذا الأسلوب على أساس تحديد التباعد بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي ، حيث يتم في العادة تحويل درجات القدرات والتحصيل إلى ما يقابلها من الدرجات المعرية أو الصغية. ويتم تقييمها باستخدام معادلة متوسط الأثناء المتوقع.

وهناك العديد من المعادلات المستخدمة لحساب متوسط المستوى المتوقع للتحصيل الدراسي ومنها: أسلوب للمستوى الصغى العظمى ، أسلوب السنوات الدراسية ، أسلوب نسبة التعلم ، حيث استخدمت هذه المعادلات في حالات عديدة للتعرف على

صعوبات التعلم وتعددتها ، وسوف يتم تناول كل أسلوب كما يلي:

أ- طريقة العمر العقلي والصفي وتصيب كالتالي:

صف القراءة المتوقع = العمر العقلي - سنوات

وتعتبر هذه الطريقة من أبسط الطرق المستخدمة في حساب التباعد الدال بين القدرة العقلية العامة للفرد وتصنيفه ، إلا أنها لا تأخذ في اعتبارها عدد السنوات التي قضاها الفرد في المدرسة.

ب- طريقة عدد السنوات التي أمضاها الفرد في المدرسة وتصيب كما يلي:

صف القراءة المتوقع = عدد السنوات التي أمضاها الفرد في المدرسة × نسبة الذكاء ÷ ١٠ .

وظهرت هذه المعادلة للتخبط على القصور في المعادلة السابقة لأن هذه المعادلة تأخذ في الاعتبار كل من عدد السنوات التي قضاها الفرد في المدرسة والعمر الزمني والعمر العقلي ونسبة الذكاء.

ج- طريقة نسبة التعلم وتصيب كما يلي:

عمر القراءة المتوقع = العمر العقلي + العمر الزمني + العمر الصفي - ٣

وعلى الرغم من دقة هذه الطريقة في حساب التباعد إلا أنها نسأوى بين العمر العقلي والعمر الزمني والعمر الصفي في الأهمية عند حساب العمر للتصنيف المتوقع ، كما أنها أهملت العلاقة القائمة بين الذكاء والتحصيل.

٢- التماثل القائم على الانحراف عن المستوى الصفي:

يستخدم هذا الأسلوب لتمييز المتعلمين ذوي التحصيل الدراسي المنخفض الذين تنحصر درجاتهم المدرسية بصورة ملحوظة عن المستوى الصفي.

وهي هذا الأسلوب يتم المقارنة بين المستوى ومستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين ، وذلك بفرض التعرف على المتعلمين ذوي المستويات التحصيلية

المتخصصة، فالتبايد في هذا الأسلوب هو عدد السنوات والأشهر دون المستوى الصعي العالي.

ورغم أن هذا الأسلوب يختير أبسط الأساليب في حساب التبايد الأكاديمي ، إلا أنه لا يأخذ في الاعتبار نسبة الذكاء ، الأمر الذي دفع بعض الباحثين إلى التوصية بعدم استخدامه .

لذا فإن هذا الأسلوب يعد غير ملائم لتحديد درجات التبايد وذلك لأوجه النقد التالية :

أ- أنه لا يأخذ في الاعتبار القدرة العقلية عند المتعلم .

ب- أنه لا يأخذ بثقت الدرجات حول المتوسط في الاعتبار .

ج- ويفتقر هذا الأسلوب إلى المرجعية المنهجية ، حيث إنه لا يشير إلى المستوى الدراسي (القرأة ، الحساب ، اللغوم ، ... إلخ) الذي يجب وضع المتعلم فيه .

ومع ذلك ، ورغم أوجه النقد السابق لهذا الأسلوب ، إلا أنه مازال يستخدم على نطاق واسع ، وربما يرجع ذلك إلى سهولة تطبيقه في التعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم .

٣- أسلوب للتبايد القائم على مقارنة للدرجات المعيارية (تحويل درجات الاختبارات الذكاء والتحصيل إلى درجات معيارية) :

يعتبر هذا الأسلوب من أكثر الأساليب استخداماً في مجال تصنيف المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ، ويهدف هذا الأسلوب إلى محاولة الحد من المشاكل التي تحدث لدى المتعلمين عند استخدامهم أسلوب المقارنة بين الدرجات العمرية والصعية ، وفي أسلوب مقارنة للدرجات المعيارية ، وتتم المقارنة بين التحصيل الدراسي والقدرات العقلية (نسبة الذكاء) على أساس معيار عام .

ويتم هذا الأسلوب على حساب الدرجة الموزونة Z Score وفقاً لاختبارات

مقننة لتقييم مستوى التحصيل الدراسي وحساب نسبة الذكاء ، وذلك عن طريق المقارنة بين الدرجة المعيارية على اختبار الذكاء ، والدرجة المعيارية على اختبار التحصيل الدراسي لإيجاد الفرق بين هاتين الدرجتين ، بحيث نستطيع تحديد مدى التباعد بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي أو عدم وجود التباعد من خلال إجراء عملية طرح وتم وفق أسس موحدة ، فإذا بلغ حجم التباعد بين الدرجات اثني يتم إحرازها ، وحجم التفاوت المحدد والمنعق عليه سلباً أكثر ، فإن المنظم يصنف عندئذ ضمن فئة صعوبات التعلم ، ومن ثم يحق له الاستفادة من البرامج المخصصة لهذه الفئة .

ويذكر عماد أحمد (٢٠٠٤ : ٢٣١) أن هذه الطريقة نحتاج فيها إلى تحليل التباعد بين اختبار الذكاء واختبار التحصيل للثني حصل عليها المنظم في نهاية العام الدراسي ، ويتم تحويل الدرجات للعام إلى درجات معيارية ، ويعبر عن الدرجة المعيارية بدرجة الاختيار هي وحدات الانحراف المعياري ، على سبيل المثال إذا كانت درجة المنظم بلغت (١١٥) هي الاختيار مع متوسط درجات الاختبار (١٠٠) وانحراف معياري (١٥) ، نجد أن الأداء للانحراف المعياري الواحد فوق المتوسط ، والدرجة المعيارية (الموروثة) المكافئة للدرجة (١١٥) هي تسأوي واحد (واحد انحراف معياري فوق المتوسط) .

ويعتق معظم الباحثين على أن أسلوب الدرجات المعيارية يحتوي على إحصائية الإحصائية الضرورية لتحديد التباعد الشديد ، حيث إن هذا الأسلوب يمثل خطوة متقدمة لحساب التفاوت كمياً ، ولكن هذا الأسلوب لا يأخذ في الاعتبار اعتبار التحصيل نحو القدرة (نسبة الذكاء) ، ويبدو ذلك واضحاً عندما تكون درجة الذكاء لدى المنظم أعلى من المتوسط ، حيث يصبح احتمالية وجود تباعد أكبر مقارنة مع المنظم ذي الدرجة الأدنى من المتوسط .

ولزيادة فعالية هذا الأسلوب في قياس التباعد لابد من وجود درجة ثبات عالية لكلا الاختبارين الذكاء والتحصيل .

٤- أسلوب التباعد للقيام على تحليل الانحدار نحو المتوسط لتحديد صعوبات

التعلم:

يعد هذا الأسلوب واحداً من أفضل الأساليب التي يعتمد عليها في حساب التباعد بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي ، وهذا الأسلوب عبارة عن معادلة توقعات وأرباط بين درجات الذكاء والتحصيل الدراسي ، ويراعى في هذا الأسلوب ظاهرة انحدار للدرجات نحو المتوسط ، لأن الدرجات المرتفعة أو المنخفضة تنحدر على حد سواء نحو المتوسط وتسبب حدوث أخطاء في القياس ، وتأتي أهمية هذا الأسلوب في ضبط الميل أو الانحدار.

وفي هذا الأسلوب يتم تقدير درجة التحصيل المتوقعة لكل مستوى من مستويات الذكاء.

ويعد هذا الأسلوب من أكثر الأساليب الإحصائية قبولاً لتحديد درجة التباعد ، وذلك لثلاثي نقاط الصنف في الأساليب السابقة ، وهذا الأسلوب يأخذ في الاعتبار الانحدار نحو المتوسط عند المقارنة بين درجات الذكاء والتحصيل الدراسي ، ويبدو هذا عندما يكون الارتباط بين درجات الاختبارين منخفضاً ، وكذلك فإن هذا الأسلوب يأخذ في الاعتبار الخطأ المعياري للقياس في الدرجات المختلفة . (Jim, 2002)

٥ - التباعد للقيام على أسلوب الجدول المحددة:

اقترح كل من تورجيسين وواجنير (Torgesen & Wagner, 1998) ، جيتنجر وسير (Gettunger & Seiber, 2000) أسلوب الجدول المحددة للكشف عن التباعد بين الذكاء والتحصيل لتحديد صعوبات التعلم.

ويقوم هذا الأسلوب عند استخدامه على تحديد نسبة الذكاء التي حصل عليها المتعلم ، وأيضاً تحديد درجة التحصيل التي حصل عليها فإذا كانت درجة التحصيل التي أحررها المتعلم مساوية لدرجة اختبار التحصيل المحددة الموجودة في الجدول المحدد لذلك من قبل مقترحي هذا الأسلوب أو أقل منها ، فإن هذا يعنى وجود تباعد شديد ،

ويبدل هذا على أن المتعلم لديه صعوبات تعلم ، حيث يبلغ المتوسط في اختبارات الذكاء (١٠٠) ، والانحراف المعياري (١٥) ، ولتطبيق نتائج هذا الاختبار الخاصة بالذكاء بالافتراض مع نتائج اختبار تحصيلي يبلغ متوسطه (١٠٠) ، وانحراف معياري (١٥) ، فإنه يمكن استخدام هذه الجدول لتحديد صعوبات التعلم.

٦- أسلوب التباين للتأكد على درجة التحصيل المتوقعة للتعلم:

في هذا الأسلوب يتم الاعتماد على حساب درجة التحصيل المتوقعة للتعلم من معادلة الاختبار نحو المتوسط. حيث يوضح إيفانس (Evans, 1990) أنه عندما يتوقع درجة التحصيل في صورة اختبار الذكاء يجب أن يكون معامل الارتباط بين الذكاء والتحصيل مرتفعاً.

ومن ناحية أخرى إذا كان الارتباط بين اختبارات الذكاء والتحصيل منخفضاً فإن التنبؤ بدرجة التحصيل المتوقعة للتعلم تكون غير موثوقة فيها ، لأن الدرجات المنخفضة تنحدر نحو المتوسط وتسبب حدوث خطأ في القياس ، ودرجة الارتباط بين الذكاء والتحصيل تحدد الشكل النهائي لدرجة التحصيل المتوقعة في الاختبار ، ولحساب درجة التحصيل المتوقعة للتعلم نستخدم درجة الذكاء الموزونة للتعلم بواسطة الارتباط بين درجة اختبار الذكاء ، ودرجة اختبار التحصيل الدراسي.

ومن ناحية أخرى فإن بعض المربين يرون أن فكرة التباين أو التباين هذه تعتبر عديمة الجدوى من الناحية العلمية في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وما قبلها حيث أننا لا نتوقع من الطفل في الصف الأول أو الثاني الابتدائي أن يرتفع مستوى تحصيله في القراءة أو الحساب ، وعلى هذا الأساس يكون من الصعب أن نجد مثل هذا التباين الذي نبحث عنه ، ولكننا نلاحظ وجود قصور في المهارات اللازمة لذلك.

ومن الجدير بالذكر أنه على الرغم من وجود بعض الانتقادات الموجهة لاستخدام محك التباين في تشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم ، نجد أن معظم

الدراسات والبحوث السابقة في التراث النفسي والدراسي تستخدم اختبارات الذكاء في تشخيص حالات ذوي صعوبات التعلم.

(ب) - معك الاستبعاد : Exclusion Criterion

ويعتمد هذا المعك في تشخيصه لصعوبات التعلم على استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى إعاقات عقلية (تحلف عقلي) أو إعاقات حسية (سمعية أو بصرية) ، أو اضطرابات انفعالية شديدة ، أو حرمان بيئي أو ثقافي ، أو حالات نقص فرص التعلم ، حيث إن تعريف صعوبات التعلم يستبعد هذه الحالات وإن كانت تعاني من صعوبات في التعلم باعتبار أنها حالات إعاقات متعددة .

(ج) - معك المؤشرات السلوكية المرتبطة أو المصيرة لذوي صعوبات التعلم:

ويقوم هذا المعك على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة مثل النشاط الحركي المفرط ، قصور الانتباه ، الإحساس بالدونية يشيع تكرارها وتواترها لذوي صعوبات التعلم ، ويمكن للمعلم ملاحظتها والقيام بالمصحح المبني والتكثف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم وذلك باستخدام مقاييس تقدير السلوك .

(د) - معك التربية الخاصة : Special Education Criterion:

ويعتمد هذا المعك على فكرة أن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعلم تتناسب مع صعوباتهم ، وتختلف عن الطرق العادية في التعلم ، ومن أمثلة طرق التربية الخاصة استخدام الطريقة التحسينية الحركية (Kulesthetic كناية كلمات و جمل من المذاكرة) مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم الخاصة بالقراءة .

(هـ) - معك العلامات الفيزيولوجية : Neurological Signs criterion:

ويقوم هذا المعك على أساس أنه يمكن التعرف على صعوبات التعلم من خلال التلف العصوي في المخ أو الإصابة بالبيئة في المخ ، والتي يمكن فحصها باستخدام

رسم المخ للكهربائي (E.E.G) وتتبع التطويع للمرضى للطفل.

(و) - محك المشكلات المرتبطة بتأخر التنعج:

يعكس هذا المحك العروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل والتنعج ، حيث نجد أن معدلات النمو تختلف من فرد لآخر ، مما يؤدي إلى صعوبة نهيلته لعمليات التعلم.

(ز) - محك نمط معالجة المعلومات المسيطر للأصفيين للكرويين بالمخ (السيطرة المخفية):

المخ عبارة عن حاسوب حيوي ناجح إذ يحدث على نحو مئة مليار خلية عصبية تحدد أفكارنا وسلوكياتنا. وإذا نظرنا إلى المخ من أعلى نرى شرحاً عميقاً يقسم المخ إلى نصفين متماثلين تقريباً يسميان النصفان الكرويان Hemispheres، ولكل نصف وظيفة مستقلة. فالنصف الأيمن يتولى إدارة وتمزيك النصف الأيسر من الجسم. أما النصف الأيسر فيتولى إدارة النصف الأيمن من الجسم ، ولكل من النصفين الكرويين للمخ طريقته في توظيف القدرات العقلية وتفاعلها مع بطله الفصل للنظم والتفكير.

وإستناداً إلى نتائج الدراسات المستقلة بوظائف النصفين الكرويين بالمخ يرى مؤلفان عبدالواحد (٢٠٠٧ أ: ٢٤) أن هناك اتفاق بين نتائج الدراسات والبحوث الحديثة في علم النفس الفسيولوجي و نتائج بحوث علم النفس المعرفي - والتي تشير جميعها إلى الفروق الأساسية في طريقة عمل كل من نصفي المخ الكرويين و لا تكمن فقط في نوع أو مضمون المعلومات المقدمة وإنما تمتد لتشمل اختلافات في أنماط معالجة وتجهيز هذه المعلومات المقدمة حيث يحتص النصف الكروي الأيسر للمخ بمعالجة المعلومات اللغوية والتحليلية والمنطقية والرياضياتية والسببية ، في حين يحتص النصف الكروي الأيمن للمخ بمعالجة المعلومات الحسية والانفعالية والإبداعية والخيالية وغير اللفظية والمصورة والمركبة.

والشكاوى للتألمين يمثلان للوظائف التي يحتمس بها كل من نصفي المخ
الكرويان.



شكل (١٢) المركز الحسية والوظائف المختلفة بها لنصف للكروي الأيمن للشيخ.



شكل (١٣) المركز الحسية والوظائف المختلفة بها لنصف للكروي الأيسر للشيخ.

وفي ضوء للعروق الوظيفية بين النصفين الكرويين في المخ والتي انصحت من التشكيل (١٢)، (١٣) يمكن اعتبار أن للمخ وظيفة مزدوجة - إلى حد ما - حيث يشمل نظامين فرعيين مختلفين وظيفياً في عملية معالجة وتجهيز للمعلومات مما جعل البعض يعبر عن المخ: بالمخ الأيمن والمخ الأيسر ، والشواهد على اختلاف وظائف النصفين الكرويين في المخ عند معظم الأفراد تدعوا إلى التأمل والبحث للوصول إلى صورة أكثر دقة عن كيفية عمل المخ.

ويرتبط محك التشخيص الذي يقترحه في هذا الكتاب بفكرة النمط المسيطر في معالجة المعلومات بالنصفين الكرويين للمخ (السيطرة لـمخية) ، والتي يقصد بها استخدام أحد النصفين الكرويين للمخ (الأيمن أو الأيسر) أو كليهما معاً (المتكامل) في العمليات العقلية الخاصة بمعالجة وتجهيز المعلومات.

وفي هذا الإطار يشير محمود عكاشة (١٩٩١ : ٢٢) إلى أن أنماط معالجة المعلومات (الأيمن أو الأيسر أو المتكامل) يقصد بها الأسلوب الشائع لدى الفرد في التعامل مع المعلومات وذلك من خلال تمديد النصف الكروي المسيطر لديه: ففي حالة سيطرة النصف الأيسر لدى الفرد يوصف بأنه من النوع الذي يفصل النمط الأيسر في معالجة المعلومات ، ونفس الشيء بالنسبة للنمط الأيمن ، وبناء على ذلك يوجد لدينا نمطان شائعان في معالجة المعلومات هما النمط الأيمن والنمط الأيسر ، وفي حالة عدم سيطرة أي من النصفين الكرويين لدى الفرد يقال أنه متكامل.

كما أن معظم التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم تفترض وجود اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي لدى العديد من الأفراد ذوي صعوبات التعلم ، وبناءً على ذلك يظهر تباعداً واسعاً لدى هؤلاء الأفراد. كما أن تلك التعريفات تعرض وجود قصور في واحدة أو أكثر من قدرات التعلم في القيام بوظائفها.

وفي هذا الصدد أشارت نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت على الأفراد ذوي صعوبات التعلم إلى وجود علاقة بين صعوبات التعلم لديهم ووظائف

التصنيف الكرويبي للمخ وأن السبب وراء ظهور هذه الصعوبات ربما يرجع إلى سيطرة النمط الأيمن في معالجة المعلومات (نصف المخ الأيمن) لديهم ومنها دراسات: شانون وريس (Shannon & Rice, 1982)، ألبرت وبوليك (Obrzut & Boliek, 1986)، مورس (Morrison, 1989)، لطفي عبد الباسط (٢٠٠٠)، زيرا (Zera, 1997, 2001)، هويدا غنية (٢٠٠٢)، سليمان عبد الواحد (٢٠٠٥ ج)، وكوكس (Cox, 2007)، في حين أن الأساليب والأنشطة التعليمية وطرق التدريس المستخدمة في المدارس العالية تعتمد على النمط الأيسر في معالجة المعلومات (نصف المخ الأيسر) مما يجعل الفصل الدراسي للمادى مكان فشل وإحباط بالنسبة للتعلم الذي يسيطر على أنامه وظائف نصف من المخ دون الآخر في معالجة المعلومات ومن هنا نشأ لديه صعوبات التعلم.

وعلى الرغم من التخصص الوظيفي لكل من نصفي المخ الكروبيين، فإن تلك الوظائف ليست قاصرة على نصف كروي وأحد بالمخ دون الآخر، وأن كل منهما ليس بالضرورة أن يعمل بصورة مستقلة حيث يمكن للفرد أن يستفيد من وظائف النمط المتكامل في معالجة المعلومات التي يقوم بها كل نصف. ومن هنا يصبح التكامل بين وظائف النصفين الكروبيين والوظيفة الدينامية للمخ كفكرة أكثر قبولاً من فكرة سيطرة أحد نصفي المخ على الآخر.

وبعد العرض السابق فإنه تجدر الإشارة هنا بأن نقول أن سيطرة وظائف أحد نصفي المخ للكروبيين على الآخر يعد مؤشراً حقيقياً لوجود صعوبات التعلم لدى الأفراد، ومن ثم يعتبر محكاً تشخيصياً جديداً يقترحه ويقدمه مؤلف الكتاب للتعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم في المؤسسات التربوية والتعليمية في البيئة المصرية والعربية.

كما تجدر الإشارة هنا أيضاً بأن نقول أن هذا المحك يمكن تطبيقه وتحقيقه عن طريق استخدام مقاييس لأنماط التعلم والتفكير أو مقاييس لأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكروبيين بالمخ.

ومن خلال المعرض السابق لمحات التعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم
 ينصح مؤلف الكتاب الباحثين والمهتمين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلم بأن
 ينحرفوا من نمطية وأحادية التشخيص السائدة والمداخل التشخيصية أحادية البعد وأن
 يعتمدوا على أكثر من محك من محكات التشخيص التي استحدثت في الدراسات
 والبحوث السابقة ، كما يدعوا المؤلف أيضاً الباحثين والمهتمين والمشتغلين بمجال
 صعوبات التعلم باستخدام منحل تشخيص متعدد الأبعاد عند تحديد الأفراد ذوي
 صعوبات التعلم، وأن يحرصوا على أفكار وإتجاهات جديدة مثل فكرة واتجاه نمط
 معالجة المعلومات المسيطر للنصفين الكرويين بالمخ (السيطرة للمخية) الذي اقترحه
 في هذا الكتاب وكان لنا المبدق فيه.

ويمكن توسيع محكات تحديد وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم كما
 يراها المؤلف في الشكل التخطيطي التالي:



شكل (١٤) يوضح محددات تحديد وتشخيص الأفراد ذوي

صعوبات التعلم كما يرادفها المرافف.

خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم

الأفراد ذوي صعوبات التعلم عبارة عن مجموعة غير متجانسة ، ولديهم العديد من الخصائص المختلفة والمشاركة بينهم ، وأيضاً يوجد لكل فرد ما يميزه من بعض الخصائص التي ينفرد بها عن الآخرين.

ولقد نالت معرفة خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم اهتماماً كبيراً وأُجريت فيه العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية والفسيولوجية التي تميز هؤلاء الأفراد على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمعك لتشخيص صعوبات التعلم و وسيلة للتعرف على ذوي الصعوبات في التعلم من خلال خصائصهم وسماتهم الشخصية ، كما أن معرفة هذه الخصائص تساعد الأهل والمعلمون والمتخصصون على اكتشاف هؤلاء المتعلمين في وقت مبكر مما يساعد على إمداد المتعلم بالمساعدة الصميجة وإعطائه الفرصة للتنمية الشهارت المطلوبة لكي يحيا حياة ناجحة.

ولقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم ، والتي يظهر تأثيرها واضعاً على مستوى تقدم الفرد في المدرسة ، ويمكن تصنيف تلك الخصائص إلى خصائص سلوكية ، وخصائص عقلية معرفية ، وخصائص نفسية ، خصائص اجتماعية، خصائص لغوية، وخصائص حركية .

(أ) خصائص سلوكية:

يتميز المتعلمين ذوو صعوبات التعلم بالكثير من الخصائص السلوكية ، والتي مثل انحرافاً عن السلوك السوي لأقرانهم العاديين ، ويظهر تأثير هذه الخصائص على تقدم المتعلم في المدرسة ، ولتفقت الكثير من للدراسات وأهمها دراسات: ميكرو وأودال (Maker & Udall, 2002)، وسليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ب: ١١) ، قحطان الظاهر (٢٠٠٥ : ٢٤١) ، وسليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٣) على تميز هؤلاء المتعلمين بعدة خصائص سلوكية وهي:

٢- العجز عن متابعة الأقران.

٣- الاعتماد على الآخرين والإتكالية.

٤- النشاط الحركي الزائد (المعرج) دون مبرر.

(ب) خصائص عقلية معرفية:

على الرغم من أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون بصعوبة عامة من مشاكل دراسية ، إلا أن منهم ذوي صعوبات تعلم قراءة أو كتابة أو حساب أو علوم أو أى مادة دراسية أخرى ، واتفقت العديد من الدراسات وأهمها دراسات: أحمد عبد الله (٢٠٠٢ : ١١٤) ، أحمد عويلا ومجدى الشحات (٢٠٠٤ : ١٢٦ - ١٢٩) ، وسليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٣) على وجود عدة خصائص تميز هؤلاء المتعلمين عن غيرهم ، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

١- قصور الانتباه وقصور للتأزر الحسى.

٢- اضطرابات واضحة في العمليات العقلية المعرفية مثل الإدراك والإدباء والذاكرة.

٣- عجز واضح فى القدرة على تحويل وتشفير وتحزين المعلومات.

٤- تبنى أنماط معالجة معلومات غير مناسبة لمطلوبات حجرة للدراسة ، تتدخل وتؤثر سلباً على مقدار تنظيم المهام الدراسية.

(ج) خصائص نفسية:

أحرقت العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية التى تميز هؤلاء المتعلمين على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمعك لتشخيص صعوبات التعلم و وسيلة للتعرف على هؤلاء المتعلمين ، و وجد أنهم يتميزون بالخصائص التالية.

١- انخفاض تقدير الذات.

٢- انخماص للذاتية للإنجاز.

٣- انخماص مستوى الطموح.

٤- يظهرون ضعفاً ملحوظاً في تقدير السلوك. حيث أكدت تلك دراسات عديدة منها: للملحم (11 - 2001 Nawal Al-Othman)، العرب زهران وعبد الحميد على (٢٠٠٢ : ١٢٠) ، وسليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ب: ١١، ٢٠٠٧ ج: ٢٣)

(د) خصائص اجتماعية:

تعد الخصائص الاجتماعية الإيجابية محكاً هاماً يسهم في الحكم على الإنسان السوي ، وباستعراض الدراسات والبحوث التي تناولت الخصائص الاجتماعية لهؤلاء المتعلمين مثل دراسات: ديمتروفسكي وآخرين ، (1998 Dimetrovesky et al) (2000، كان وجوي (Kane & Joy، 2002)، وحسن مصطفى (٢٠٠٣ : ١٩٨ - ١٩٩) ، وجد أنهم يتميزون بعدة خصائص من غيرهم وهي:

١- انخفاض الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللغوي وغير اللغوي.

٢- ضعف الثقة بالنفس.

٣- لديهم صعوبات في اكتساب أصدقاء جدد.

٤- سوء التوافق الاجتماعي.

(هـ) خصائص معرفية:

يشير سليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٣) إلى أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم لديهم العديد من الخصائص المعرفية والتي تتمثل في:

١- صعوبات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية.

٢- الكلام المطول الذي يدور حول فكرة واحدة أو المقصور على وصف حبرات حسية.

٣- عدم وضوح بعض للكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف.

٤- فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب وجود اضطراب بالنصع الكروي الأيسر للمخ والمسئول عن اللغة.

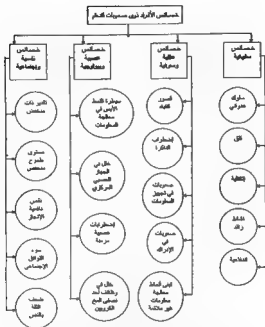
(و) خصائص حركية:

يذكر سليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٣) أن الأفراد ممن لديهم صعوبات في التعلم يظهرون مشكلات في الجانب الحركي ومن أهم هذه المشكلات:

١- المشكلات للحركة الكبيرة: والتي تشمل على مشكلات التوازن العام والتي نسمي مشكلات في (العشى، الرمي، الإمساك، والقفز).

٢- المشكلات للحركة الصغيرة: والتي تظهر في شكل طفيف في (استخدام اليدين في الرسم والتلوين، الكتابة، واستخدام المقص وغيرها)، وكذا وجود صعوبة في استخدام أدوات الطعام مثل (الشوكة، والسكين).

ومن خلال العرض السابق لخصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم، يستخلص مؤلف الكتاب منها مجموعة من الخصائص، يمكن عرضها توضيحياً بالشكل التالي:



شكل (١٥) خصائص الأفراد ذوي سمعيات النظم كما برزها المؤلف.

يتضح مما سبق أن الأفراد ذوي سمعيات النظم Learning Difficulties لديهم عدة خصائص سلوكية وعقلية ومعرفية ونفسية واجتماعية شيرهم عن أقرانهم العاديين، والذي يظهر تأثيرها واضحا على مستوى تقدم النظم في المدرسة، بل وتؤثر أيضا على شخصيته، وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في

للمدرسة أو خارجها. كما نلاحظ أيضاً أنه من الصعب الحديث عن مجموعة من الخصائص التي يتصف بها كل فرد يعاني من صعوبات التعلم؛ حيث إنهم مجموعة غير متجانسة، كما أن بعض الخصائص التي يمكن ملاحظتها لدى فرد يعاني من صعوبة ما في التعلم، قد لا يمكن ملاحظتها لدى بعض الأفراد الآخرين ممن يعانون من صعوبات التعلم، حيث إن هناك درجة عالية من التنوع والاختلاف ضمن المجموعة الواحدة، لذلك يفصل التركيز على الخصائص السلوكية للأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم، نظراً لوجود بعض ممن لا يعاني من مشكلات عصبية، أو نمائية، أو عقلية؛ إلا إنهم يسكنون بأسلوب غير مناسب وهذا يؤثر على عملية معالجة المعلومات، وبالتالي يؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسي.

الفصل الخامس
الأساليب والإستراتيجيات
التربوية المستخدمة في علاج
صعوبات التعلم

الفصل الخامس

الأساليب والإستراتيجيات التربوية المستخدمة في علاج صعوبات التعلم

مقدمة:

لقد ترتب على اختلاف التفسيرات التي قدمها المتخصصون بدراسة ظاهرة صعوبات التعلم أن ناز جدل واسع في كيفية علاج صعوبات التعلم ، لذلك ظهرت مناحى عديدة وهيات متنوعة لمقاومة آثار الصعوبة ، أو التقليل من أثارها على أقل تقدير.

وهي هذا الصدد فإن ميدان صعوبات التعلم مليء بالبرامج والأساليب والإستراتيجيات العلاجية كإنهاء العلاج الكلاسيكي (التقليدي) القائم على مهمات تشبه المحتوى الدراسي الذي يواجه به المتعلمين صعوبة في تعلمه ، والذي ينظر إليه مؤلف الكتاب على أنه نوع من المسكنات التي تمنح للمريض لتسكين آلامه لفترة محدودة من الوقت إذا جار التشبيه. وهناك اتجاه العلاج المعرفي القائم على معالجة المعلومات الذي يركز على علاج العمليات المعرفية الداخلة في اكتساب المعلومات وتخزينها واستعادتها عند الضرورة كما يهتم هذا الاتجاه للمعرفي بدراسة الأنماط التي يستخدمها الفرد في معالجة وتجهيز المعلومات وهي عملية التعلم والتفكير. وتدبنى الدراسة الحالية هذا الاتجاه - انتهاء العلاج للمعرفي القائم على نموذج المعالجة المعرفية المتكاملة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمش - في علاج صعوبات التعلم أو التخفيف من حدتها.

وسوف يتم إنقاء الصوء على أهم هذه الأساليب والإستراتيجيات التربوية للعلاجية ، وذلك على النحو التالي:

(أ) - إستراتيجية التدريب على العمليات النفسية:

يعترض مقترحوا هذا الأسلوب أنه يمكن تحديد للعمليات النفسية المتصنعة في

موضوعات التعلم ، وحينئذ يتم تدريب الأطفال لتحسين العمليات نفسها ، على افتراض أن التدريب على هذه العمليات سيزيد من سعة اكتساب المهارات الأكاديمية ويعتمد على تشخيص وعلاج صعوبات التعلم في هذه الحالة على تحديد وتحليل أوجه القدرة و أوجه القصور لدى المتعلم في مهارة التعلم.

(ب) - إستراتيجية تحليل المهمة:

تعد إستراتيجية تحليل المهمة أداة هامة للقائمين على التربية الخاصة ، ويقصد بتحليل المهمة هو تقسيم المهارة إلى وحدات أو مهارات ثانوية قابلة للتدريب ، فبعض الباحثين قد وسعوا مفهوم تحليل المهمة لكي يشمل وصف الإجراءات التعليمية المستخدمة للتدريب على المهارة في حين أن آخرين قد قصروا المصطلح أو التعريف على تحليل المستوى الذي سيدرس.

وهذا اتجاهات أكثر حداثة للتعامل مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم مثل الجمع بين أسلوبى التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة.

(ج) - إستراتيجية للتدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معاً:

وهذه الإستراتيجية تعتمد على دمج المفاهيم الأساسية للأسلوبين السابقين ، ونهتم الإستراتيجية بتقييم قدرات الطفل وصعوباته ، والتغياح بتحليل المهمة ، ومعرفة المهارة للولجب تدميتها .

وينكر كالفانت وكينج (Chalfant & King, 1976) أن هذه الإستراتيجية القائمة على التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معاً ، لم يتم النظر إلى العمليات النفسية على أنها قدرات عقلية منفصلة يمكن التدريب عليها بشكل منفصل ، وقد نظر إلى العمليات على أنها سلسلة من العمليات العقلية المتصلة والسلوكيات أو الاستجابات الشرطية فيما يتعلق بالمهمة كما أن معرفة سلسلة من العمليات العقلية أو السلوكيات المطلوبة لأداء مهمة ما تعتبر محددة وهي بذلك قابلة للقياس والتعديل من خلال عملية التدريب .(كيرك وكالفانت ، ١٩٨٨ : ٩٣ - ٩٤)

(د) - إستراتيجية تعديل السلوك:

يتركز تعديل السلوك حول تعديل السلوك الظاهر للفرء كما يستخدم هذا الأسلوب نجاح فى حالات نشأت الإنتباه والنشاط المفرط ، كما يستخدم كذلك مع حالات صعوبات التعلم ، حيث تستخدم هذه الإستراتيجية لتحسين أداء المتعلمين فى الحساب واللغة .

(هـ) - إستراتيجية التدريب المباشر للمخ:

تعد الإستراتيجية المباشرة للتدريب المخ من أساليب العلاج المعرفى القائم على معالجة المعلومات المستخدمة فى علاج صعوبات التعلم .

ولقد قامت العديد من الدراسات والبحوث السابقة باستخدام أسلوب التدريب المباشر للمخ والذي يعتمد على نموذج التوازن بمعنى تقديم مثيرات لتنشيط نصف المخ غير المسيطر لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم كل حسب نصف المخ المسيطر لديه ، ومن هذه الدراسات: دراسة بيكر وأحمرين (Bakker et al, 1990) ، جريس (Grace, 1992) ، كابرز (Kappers, 1997) ، هويما غنيه (٢٠٠٢) .

ويذكر جادس (Gaddes, 1993 , 442) أن هناك بعض الأمثلة التى توضح كيف أن المعرفة بالمخ ووظائفه تسهل ابتكار وتصميم خطة علاجية للاستعادة بالجانب الصحى لكلا النصفين الكرويين بالمخ عند الطفل منها: أن بعض الأطفال ذوى الصعوبات الحادة فى تعلم حروف الهجاء قد ينظمونها بسهولة عن طريق الغناء أولاً ثم ينظمون كيف يكتبونها ثانياً .

وقد يحدث ذلك مع الفرء الذى يسيطر لديه النمط الأيسر فى معالجة المعلومات (وظائف نصف المخ الأيسر) أكثر من النمط الأيسر فى معالجة المعلومات (وظائف نصف المخ الأيسر) ويبدو أن هذا الميكانيزم هو نفسه الذى يمكن الأفراد الذين لديهم نهضة Congenital stutters أن يقوموا بقاء الكلمات بطلاقة تامة .

وفي ذلك يذكر أوبرزت وبوليك (Obrzuta & Boluke, 1986, 312) أيضاً أن الهدف النهائي لتطوير البرامج العلاجية التي تقوم على أساس نفس عصبي للأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة هو أولاً فهم العلاقة بين أنماط معالجة المعلومات (وظائف النصفيين الكرويين للمخ) والتعلم المدرسي وبعدها نستطيع من خلال معرفة العلاقة بينهما أن نطور برامج علاجية لهؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

مما تقدم يمكن ملاحظة أن معرفة العلاقة بين أنماط معالجة المعلومات (وظائف نصفي المخ) والسلوك قد ساعدت العديد من الباحثين على تطبيق هذه المعرفة في محاولة للتدخل على بعض صعوبات التعلم لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

ويرى مؤلف الكتاب أنه من الأنسب عدم الانحصار على أسلوب أو إستراتيجية واحدة للعلاج وإنما تستخدم أساليب وإستراتيجيات متنوعة حسب نوع الصعوبة ودرجة حدتها.

إستراتيجيات وبرامج التدخل العلاجي المبكر لنزوي صعوبات التعلم:

التدخل المبكر ميدان حديث للمهد سبباً في معظم دول العالم ، وهذا الميدان يعنى بتربية وتدريب الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة ، ما يزال هو بتربية الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة في معظم الدول العربية ، بل هو لم يولد بعد في بعضها . لكن الحاجة إلى برامج التدخل المبكر هي حاجة أساسية لم يعد ثمة شك في أولويتها بالنسبة لكل المجتمعات الإنسانية وليس لمجتمع أو مجتمعات محددة دون غيرها .

تعريف التدخل المبكر:

التدخل المبكر هو تقديم الخدمات للتربية والتربوية والعلاجية الطبيعية والوظيفية والنطقية من خلال تصميم برامج فردية بالأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة الذين هم في السنوات الست الأولى من أعمارهم .

مبادئ التدخل المبكر:

يدرك الخبراء في ميدان التربية الخاصة أهمية التدخل المبكر ، لأنه يؤدي إلى الوقاية من المشكلات في النمو ، ويقلل من تأثيرات الإعاقة على الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وأسره . فمظاهر النمو المختلفة مترابطة ، ولذا فمحدون التدخل المبكر قد يتعدى الصنف إلى صنف آخر ، أو قد تؤدي الإعاقة إلى إعاقات أخرى .

ومن جهة أخرى فقد تبين أن للتدخلات الأولية في الحياة تأثيرات كبيرة على النمو في جميع جوانبه . مرحلة الطفولة المبكرة يحدث فيها ما يعرف باسم فترات النمو المرحية ، حيث يكون الطفل في ذروة استعداده وقابليته للنمو والتغيير ، ولذلك فالتدخل المبكر يسعى إلى استثمار هذه العدرات لتطوير القدرات العقلية واللغوية والاجتماعية للطفل . ولا تقتصر خدمات التدخل المبكر على ما يقدمه من خدمات ، للطفل ، فخدماته تتعدى ذلك إلى الأسرة حيث يوجهها إلى كيفية التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة قبل أن تتطور لديها أنماط رعاية وردود فعل مناسبة أو غير مناسبة . وبما أن التدخل المبكر يعمل على تحسين الوضع الصحي والنمائي العام للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، فإنه بالتالي يعمل على خفض التكاليف المادية للعلاجات الطبية وغير الطبية التي قد تحتاجها هذه الفئة من الأطفال في المستقبل .

وبما أن مرحلة ما قبل المدرسة لها أهميتها الخاصة ، إذ أجمع السويون وعلماء النفس على اعتبارها أهم فترة عمرية تمر في حياة الإنسان ، ومن هنا فإن التدخل المبكر في هذه المرحلة يعتبر أمراً على درجة كبيرة من الأهمية ، فهو إلى لم يكن قادراً على معالجة ما يطرأ من مشكلات في تلك المرحلة ، فهو قادر على تجنبها ، أو على الأقل قادر على منع تفاقمها في المستقبل .

الاستراتيجية وبرامج التدخل:

يرى الخبراء في ميدان التربية الخاصة الإستراتيجيات وبرامج التدخل العلاجي

المبكر للأطفال ذوي صعوبات التعلم يختلف شكلاً ومضموناً من طفل لآخر ، ولكن هناك قاسماً مشتركاً يلتقون عنده عندما يتحدثون عن الإستراتيجيات والبرامج بشكل عام ، وخرجوا بتصنيف لتلك البرامج إلى ثلاث فئات رئيسية هي:

١ . فئة البرامج الوقائية الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة للخطر لأسباب بيئية .

٢ . فئة البرامج الوقائية الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة للخطر لأسباب بيولوجية .

٣ . فئة البرامج العلاجية - التكميلية الموجهة نحو الأطفال المتأخرين نمائياً أو عقلياً .

وفيما يتعلق بالبرامج الوقائية الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة لأسباب بيئية ، أتضح أن بعض المتغيرات المحددة تلعب دوراً رئيسياً في تحديد فاعلية برامج التدخل المبكر المتقدمة لهم . ومن أهم هذه المتغيرات :

١ . مستوى كثافة التدخل: فكلما كان التدخل المبكر مكثفاً أكثر (بمعنى أنه يتضمن تفاعلاً واسعاً وكبيراً مع الأطفال وأسرهم) ، التأثيرات النمائية والسلوكية أكبر .

٢ . موعد البدء بالتدخل المبكر: فكلما كان التدخل مبكراً أكثر (ممد لحظة الولادة وإلى الثالثة من العمر) كانت الفائدة بالنسبة للأطفال أكبر .

٣ . مدة التدخل المبكر: تبين أنه كلما طالت مدة التدخل ، بحيث تتضمن تقديم الخدمات للأطفال إلى أن يلتحقوا سن المدرسة ، بل حتى بعد دخولهم للمدرسة ، كانت النتائج أفضل .

٤ . مدة دعم الأسرة: فكلما عملت برامج التدخل المبكر على إشراك الوالدي في برامج التدخل أكثر ، وقمت لهما بالبرامج التدريبية ، كانت التأثيرات على الأطفال أكبر .

٥ . كفايات المعلمين وتجاهاتهم: تتناسب برامج التدخل المبكر في فاعليتها تناسباً طردياً في اتجاهات المعلمين الإيجابية وقدراتهم الشخصية المتطورة، علاوة على ذلك قطي للزعم من أهمية منهاج التدخل المبكر المستخدم ، إلا أن الأكثر أهمية من ذلك هو البيئة التي يتم تدريب الأطفال فيها ، فالبيئة الإيجابية والإنسانية الفاعلة هي المحك للحاسم .

أما برامج التدخل النمائي الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة للخطر لأسباب بيولوجية أو طبية ، فمنها ما يتصل بالبرامج المتقدمة في وحدات للعلاج المركز لحديثي الولادة ، ومنها ما يتصل بالبرامج للأطفال بعد الخروج من المستشفيات . ويشمل التدخل المبكر للأطفال في وحدات العلاج الإثارة الحسية (السمية ، البصرية ، اللمسية ، الحركية ، والحيسية) . وبالرغم من النداب للمحوظ في نتائج الدراسات التي حاولت التحقق من فاعلية هذا النوع من التدخل المبكر ، فإن معظم الدراسات على اختلاف منهجيتها أشارت إلى تضمن قصير المدى (ست شهور إلى سنة) على الأقل . ولكن بعض الدراسات تشير بوصوح إلى أهمية تطوير البرامج على المستوى الفردي ، وأن تكون هذه البرامج قابلة ، وأن تتصف بكونها وظيفية ، ونراعى المستوى النمائي العصبي للطفل ، حيث إلى الإثارة الزائدة قد تزيد من مستوى عدم استقرار الجهاز العصبي للذاتي .

كذلك فإن الدراسات والبحوث العلمية الحديثة تؤكد على أهمية عدم افتصار التدخل المبكر على الإثارة الحسية فقط وإيلاء العلافات والدفاعات الاجتماعية المتبادلة بين الوالدين وطفلها جل الاهتمام .

وبالنسبة للبرامج الوقائية المتقدمة للأطفال المعرضين للخطر لأسباب بيولوجية طبية وذلك بهدف خروجهم من المستشفى ، فهي تشمل تزويد الطفل ووالديه بالبرامج التدريبية اللازمة لتشجيع مظاهر النمو الطبيعية . وبوجه عام ، ثمة أدلة متزايدة على الفائدة طويلة المدى نسبياً لهذه البرامج ، وبخاصة تلك الموجهة نحو الوالدين .

أما بالنسبة للدراسات التي حاولت تقييم مستوى فاعلية البرامج العلاجية - التصحيحية ، للأطفال المتأخرين نمائياً والمعالقين ، فهي تواجه تحديات منهجية من نوع خاص. ولعل أكثر تلك التحديات وصوحاً الأفعال المستهدفة من حيث فئة الإعاقة وشدةها وأسبابها واختلاف خصائص أسر الأطفال وكذلك تنوع برامج التدخل المبكر.

ومهما يكن الأمر، فإن عشرات الدراسات التجريبية أوضحت فاعلية هذا النوع من التدخل المبكر لا بالنسبة للأطفال فحسب وإنما بالنسبة لأسرهم أيضاً. فهذا التدخل يطور القدرات المعرفية للأطفال والقدرات الدماكية الأخرى، ويحول دون التدهور الدماكي ، ويجعل الأسرة أكثر قدرة على القيام بوظائفها وأدوارها.

وقد قام مؤلف الكتاب الحالي بمراجعة شاملة لأدبيات التدخل المبكر التجريبية، وتوصل إلى أن الباهئين والطما في ميدان التربية الخاصة قد قدموا اقتراحات عامة للممارسين في ميدان التدخل المبكر، تتمثل فيما يلي:

أ - يجب أن تتبنى برامج التدخل المبكر فلسفة واضحة تعمل بمثابة الموجه والدليل إلى العمل مع الطفل وأسرته.

ب - يجب أن تمتد برامج التدخل المبكر للمكونات الرئيسية للخدمات المقدمة، كبنية تحقيق تلك المكونات للأهداف المرجوة.

ت - يجب أن تدرك برامج التدخل المبكر أنها تعمل في محتوى أسرى ومجتمعى، وأنها أن تستطيع تحقيق أهدافها دون تلبية حاجة الطفل وأسرته أيضاً.

ث - يجب أن تتبنى برامج التدخل المبكر موقفاً إنسانياً إيجابياً نحو الأطفال وأسرهم ، ومثل هذا الموقف يقود إلى الاهتمام ببناء مواطن القوة ، ولا يركز فقط على مواطن العجز.

ح - يجب أن تكيف برامج التدخل المبكر الفردية للأطفال وأسرهم ، أما

البرامج التي تنعقد إلى المروية وتحدد عناصرها مسبقاً ولا يجرى عليها أى تعديل، فهي برامج تنعقد إلى الثاقلية.

خ - يجب أن تكون برامج التدخل المبكر واقعية من حيث التغيرات في الأداء التي يتوقع تحقيقها نتيجة للتدخل.

د - يجب أن تعتمد برامج التدخل المبكر للمحكات الثاقلية للتحقق من فاعليتها: التشخيص، شدة الصعوبة، عمر الطفل عند الالتحاق بالبرامج، مدة التدخل وكتافته.

ذ - يجب أن تراعى برامج التدخل المبكر مدى حاجة الأسرة إلى الدعم وقدرتها على المشاركة في البرنامج.

المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم:

(أ) في الروضة:

● **اللغة والتفكير:** مشاكل في اللفظ، ثروة لغوية غير مناسبة، عدم الرغبة في السماع للتقصص، صعوبة في تذكر الأسماء والألوان والأعداد...، استخدام معرط لكلمات مثل هو وهذا وهناك...، مشاكل في تكوين الجمل واستخدامها المناسب.

● **الحساب:** صعوبة في فهم للكمية وحفظها، صعوبة في بناء التسلسل للتصاعدي أو التنازلي من خلال العدد، صعوبة في الترتيب حسب الحجم، وصعوبة في كتابة وقراءة الأرقام.

● **الإسقاء والتفكير:** حركة رائدة، تشتت بارز بالمقارنة مع الأقران، عدم إتمام المهمات، مزاج متقلب وعدم تقبل للخسارة.

● **الجمال البصري حركي:** صعوبة في إتمام المهمات التي تحتاج إلى تمييز الأجزاء، صعوبة في تمييز للمصورة والخطية، صعوبات في العمليات

الدفقة، والامتناع عن فعاليات الرسم وللتلوين والقص....

- **المجال السلوكي- اجتماعي:** صعوبة في المبادرة لعلاقات اجتماعية، صعوبة في فهم المواقف الاجتماعية وتقبل القوانين، وصعوبات في التأقلم بالعمل في المجموعة وأخذ الدور.

(ب) المرحلة الابتدائية:

- **القراءة والكتابة:** الامتناع عن القراءة، صعوبة في الربط بين شكل الحرف والحركات وأصواتها، صعوبة في تكوين الكلمات من أجزاء الكلمات، أخطاء في القراءة، قراءة بطيئة، أخطاء إملائية ملحة للانتباه.
- **الحساب:** أخطاء في الحساب (الجمع والطرح والقسمة والضرب)، صعوبة في الربط بين المشاكل الحسابية وعمليات الحساب ذاتها.
- **المجال البصري- حركي:** خط غير مقروء، مسكة قلم غير مريحة (ارتعاش أو ضغط كبير)، صعوبات في ترتيب الخط والصفحة، بطء في الحركة وفي المهمات التي تعتمد على العسلات الدفقة.

(ج) المرحلة الإعدادية:

- **القراءة والكتابة:** أخطاء قرآنية، بطء في القراءة والكتابة، الامتناع عن القراءة الجهرية، صعوبات في التعبير الكتابي، صعوبات في نظم القراءة والكتابة في اللغات الجديدة، أخطاء إملائية كبيرة.
- **المجال البصري- حركي:** خط غير مقروء، صعوبات في مسكة القلم، الامتناع عن الكتابة، صعوبة في التنظيم.

(د) المرحلة الثانوية:

- **القراءة والكتابة:** فجوة كبيرة بين التعبير للعطى مقابل التعبير الكتابي، صعوبة في التعلم المستقل دون مساعدة، تنهد ملحوظ في النتائج

الأكاديمية بالمقاربة مع السنوات السابقة.

• **اللغة والتفكير**: تصير خاطئ للمعلومات، صعوبة في جمع معلومات مشتركة من قراءات متعددة، صعوبة في التوصل إلى الأفكار المجردة والتعبير عنها، صعوبة في توظيف إستراتيجيات تعلم معقدة، صعوبة في تذكر المعلومات أثناء الامتحانات على الرغم من دراستها.

• **الذاكرة، الإصغاء، والتركيز**: صعوبات في تجميع المعلومات وكتابتها أثناء المحاضرات، تعب مزمّن، صعوبة في إنهاء المهمات، الاهتمام الزائد أو عدم الاهتمام للتفاصيل.

• **السماع البصري-حركي**: بطء في تنفيذ المهمات، اللطم الحركي، عدم إلحاح في الألعاب الرياضية.

توجيهات للوالدين في كيفية مساعدة الطفل ذي صعوبات التعلم

يستعرض مؤلف الكتاب في هذه السطور بعض المعلومات عن المشكلات الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويوصي الوالدين بالقيام بها لمساعدة أبنائهم على تحسين مهاراتهم في الاستماع والكلام والابصار والمعرفة، وهذه بعض الطرق المثلى التي ترشد الوالدين للتعامل مع الطفل:

- ينبغي تخصيص أوقات محددة من النهار ليعمل فيها الوالدان مع الطفل صاحب المشكلة.

- يفترض أن تكون فترات العمل قصيرة في البداية ومن ثم يمكن تصديدها تدريجياً، ومن المفيد أن ينتهي للعمل مع الطفل حين يبلغ دروة شعوره بالإنجاح مع الحرص على عدم دفعه إلى حافة الشعور بالفشل.

- ينبغي أن يتحلى الوالدين بالصبر والموضوعية بعيداً عن العولطع قدر المستطاع، ولكن بحمة صوتيهما هادئة وحارمة عند الكلام مع الطفل.

- ينبغي الحرص على أن تكون التوجيهات والأوامر قصيرة وبسيطة بحيث يستوعبها الطفل بسهولة.
- إذا شك الطفل من صعوبة في أثناء أحد التدريبات أو الأعمال ينبغي الانتفال به إلى تدريب أسهل، ثم يعاد إلى تدريبه السابق بعد تعديله حتى يشعر بقدرته على النجاح في ذلك العمل.
- حين يكون للطفل قادراً على القيام بمهمة ما ينبغي الإصرار عليه برفق لإكمالها.
- ينبغي معرفة قدرات الطفل وكذلك جوانب ضعفه معرفة تامة ولا يجوز الاستمرار في مطالبته بمهام أو تدريبات سهلة جداً بل لابد من بعض التحديات لإثارة اهتمامه.
- لابد من استخدام المعززات مع الطفل حين يوفق في أثناء عمل ما مهما بدأ بسيطاً كما لا يجوز التركيز على مظاهر الفشل.
- ينبغي تلبية حاجة الطفل حين يطلب المساعدة.
- يجب على الوالدين أن يتبسطا مع الطفل حتى يشعر بالمتعة في التدريب والعمل معه.
- ينبغي مصارحة الطفل بوجود مشكلة لديه لأنه أكثر من يشعر بوجود تلك المشكلة.
- يستحسن اتباع الأسلوب التشجيعى معه وتقليل الصعاب أمامه وتحسيسه بمشاركته لتخطي تلك المشكلة وإن كانت بسيطة أو بعد وقت.
- ينبغي أن يكون الوالدان رحيمين بطفلهما لأنه لا ذنب له في تلك المشكلة ويكونا صبورين مؤمنين بقضاء الله وقدره ويستعيدا بالطيب والعلم والمحتس في المدرسة ويفصل مشاركة الآباء المماثلين لمشكلة طفلهما والاختلاط بهم لتحفف من معاناتهما وتشد من أزرعها تجاه طفلهما.

الباب الثاني

صعوبات التعلم النمائية

الفصل السادس
صعوبات الإنتباه

الفصل السادس

صعوبات الانتباه

مقدمة

يمثل الإنتباه عاملاً رئيسياً للفهم والتذكر ، كما أن تعلم مهارات ومعلومات جديدة من مثير ما يستلزم توجيه الإنتباه واستمراره نحو هذا المثير. ومن تلك فإن اكتساب للمعلومات يعتبر مؤشراً حقيقياً لحدوث الإنتباه . والتذكر المتمثل في التعرف أو الاستدعاء ، أو إعادة بناء الأحداث تعتبر مؤشراً حقيقياً للفهم.

تعريف الإنتباه

بمرفه أحمد راجح (١٩٩٥ : ١٩٠) بأنه تهيؤ ذهنى أو هو توجيه الشعور وتركيزه فى شيء معين لملاحظته أو أدائه أو للتفكير فيه . كما يشير عبد المجيد سيد أحمد وزكريا الشربيني (١٩٩٨ : ٢٩٧) إلى أنه عملية عقلية تهدف إلى حصر النشاط الذهنى فى اتجاه معين مدة من الزمن من خلال القدرة على التحكم فى النشاط الانفعالى وتوجيهه وجهة محددة ، مع تحرير الفرد من تأثير الملهيات المحيطة.

والإنتباه نشاط اختياري يميز الحياة العقلية. أو هو حالة شعورية يمكن ملاحظتها عن طريق مستويات واقعية أو متقبلة من الوصوح. وهو يعنى إجراء التوافق بين الحسنيين والأدبيين ويقاى أعصاء للحواس كى يتاح للمرء استيعاب كل ما هو جار حوله. فهو الخطوة الأولى للتعبير عن الحوادث أعلى الإدراك. (Perception) والإنتباه قد يكون لإرادية ، كما بلغت للمرء دون قصد إلى قصف الرعد أو يكون لإرادية. وفى هذه الحالة يتطلب من المرء بذل الجهد وقد يكون غير إرادي كما يكون عندما يعود المرء نفسه الإنتباه لشيء جديد استدعى اهتمامه.(مدير الحارث ، د ت : ٢٢٩).

ويذكر فتحى الريات (١٩٩٤ : ٢٢١) أن بوسنير وبويس (Posner & Boies 1971) قد عرفا الإنتباه على أنه بأورة شعور للفرد حول موضوع الإنتباه ومنها أيضاً

أن الإنتباه نهو عتلى معرفى انتقلانى نجاه موضوع الإنتباه وهو تركيز الجهد العتلى فى الأحداث العتلية أو العالسية أو تركيز للجهد العتلى والأنشطة العتلية المعرفية المرتبطة به على المثيرات العسية والأحداث العتلية.

وقد عرفه مراد وهبه وآخري (١٩٧٠: ٢٩) بأنه وطبيعة عامة تشمل كل العمليات النفسية التى تتطلب مجهوداً نفسياً أو هو عملية تركيز الطاقة العتلية لإدراك جانب من التجربة العسورية بحيث يحتل هذا الجانب بؤرة الشعور، والإنتباه على نحوي (تلقائى عندما يكون المجهود غير مشعور به شاماً، وإرادى عندما يتحقق بمجهود داني لتدريج غرض عتلى أجل على غرض حسي قائم)، والإنتباه التلقائى هو الذى يكون موضوعه حاصراً أمام الذات حضوراً مباشراً ويسأثر باهتمامها أما الإنتباه الإرادى فهو الذى يكون لموضوعه صلة غير مباشرة باهتمام الذات ويستلزم بذل المجهود.

والإنتباه انتقاء مثيرات معينة دون أخرى مما يؤدى إلى الاستيعاب المرئع لمدى محدود من المثيرات (عادل الأشول، ١٩٨٧: ١٠٥)، وهو عملية عتلية تهدف إلى حصر النشاط العتلى فى اتجاه معين مدة من الزمن من خلال القدرة على التحكم فى النشاط الانفعالى وتوجيهه وجهة محددة، مع تمرر الفرد من تأثير المبهات المحيطة (عبد المجيد سيد أحمد وزكريا الشريبي، ١٩٩٨: ٢٩٧).

وعملية الانتقاء هذه تتضمن التأهب Set لملاحظة شيء آخر. وهذا التأهب أو الاستعداد أو التيقظ عام، وقد يكون خاصاً بمثيرات معينة كأل يخطر أو يرى مثيرات عسرية، (أى تكون أجهزة الاستقبال العسرية مستعدة لاستقبال هذه المثيرات).

وحدد الإنتباه لفترة طويلة من وجهة الانتقاء، باعتباره تركيزاً على نشاط حاص على حساب أنشطة أخرى منافسة. إلا أنه اعتبر حالياً مفهوماً متعدد الأبعاد. فهو يزمن وطبيعة انتقاء بعض المثيرات التى تعرض على الفرد ويعسها الآخر بجرى تجاهها جزئياً أو كلياً، ويأثر بمستوى يقظة الفرد وقدرته على تحصيل المطومات (مصطفى باهى وآخري، ٢٠٠٢: ١٧٤)

ويرى بعض العلماء أن الإنتباه هو الجهد العقلي لا غير ، لأن الإنتباه الحسي لا يبلغ غايته إلا بعصلات الحس الداعية للإرادة ، ولأن الإنتباه العقلي يكون مصحوب بحركات عضلية ، كالتبدلات التي نشاهدها في التنفس ، ودوران الدم ، وأوضاع الجسد وغيرها . (جميل صليبا ، ب: ت: ١٤٥)

وتعددت تعريفات الإنتباه باعتباره توجيه الطاقة العقلية إلى أمر محسوس أو محقول بدافع إرادي أو غير إرادي . وهو حالة تركيز العقل أو الشعور حول موضوع معين أو أنه بروح لإشباع الشعور بأكبر مدى يمكن من معرفة الموضوع الخارجي ، أو تطبيق الطاقة الكامنة على الموضوع الخارجي ، والإنتباه بهذا المعنى ، عملية وظيفية ، فهو بأورة للشعور ، تركز على عمليات حسية معينة أثارها مجموعة من المثيرات الخارجية .

فقد عرفه هزاد أبو حطب (١٩٧٣ . ١٩٧٧) بأنه عملية استيقاظ الكائن الحي لبعض المثيرات التي يستقبلها السطح الحاسي ونحريتها في الذاكرة لفترة أطول قليلاً مما يحدث في عملية الإحساس ، والتي تصل إلى بضعة ثوان - وربما دقائق - قليلة استعداد لتجهيز هذه المثيرات بعمليات معرفية أعلى .

ويرى مؤلف الكتاب أن الإنتباه يمثل إحدى الدعائم الأساسية لنشاط الإنسان كافة ، وفي الجانب التربوي بضعة حاسة ، بل هو الأساس الذي تقوم عليه سائر العمليات العقلية (كالإدراك ، والتذكر ، والفهم) ، حيث إنه بدون الإنتباه لا يستطيع الإنسان أن يمي الأشياء ، أو أن يتذكر ، أو أن يتحول شيئاً .

محددات الإنتباه

للإنتباه محدثات حسية عصبية ، ومحدثات عقلية معرفية ، ومحدثات انفعالية دافعية كما حددها فحى الفزيات (١٩٩٥ : ٢٢٥) ، وسوف يتناولها المؤلف بالتوضيح كما يلي :

١- المحددات الحسية العصبية:

يؤثر فاعلية الحواس والجهاز العصبي المركزي للفرد على سعة عملية الانتباه وفاعليتها لديه . فالمثيرات التي تستقبلها الحواس تمر بمصفاة كلوع من الترشيح الذهني وهذه المصفاة تتحكم عصبياً أو معرفياً أو تنفعالياً في بعض هذه المثيرات ، ولا تسمح إلا بعدد محدود من النبضات أو التومضات العصبية التي تصل إلى المخ . أما باقي المثيرات فتعالج تبعاً أو تظل للحظات قريبة من هامش الشعور ثم لا تثبت أو تتلاشي . وقد أشار يروينيت إلى أن للجهاز العصبي قدرة محدودة على الانتباه للمثيرات ونقلها ومعالجتها . ولذا عالفرد يعطى أولوية للمثيرات التي تمثل أهمية أكبر بالنسبة له .

٢- المحددات الحسية المعرفية:

إن مستوى ذكاء الفرد وينتازة المعرفي وفاعلية نظام تجهيز المعلومات لديه يؤثر على نمط انتباهه وسعته وفاعليته فالأشخاص الأكثر ذكاء تكون حساسية استقبالهم للمثيرات أكبر ، ويكون انتباههم لها أكثر دقة بسبب لارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم . وهذا بدوره يخفف من الضغط على الذاكرة قصيرة المدى مما يؤثر على نمط المعالجة و ييسر تتابع عملية الانتباه . كما يؤثر البناء المعرفي للفرد ومحتواه كما وكيفا وحسن تنظيمه على زيادة فاعلية الانتباه وسعته ومناه . حيث تكسب المثيرات موضوع الانتباه معانيها بسرعة و من ثم يسهل ترميزها وتجهيزها ومعالجتها وانتقالها إلى الذاكرة قصيرة المدى ، مما يؤدي إلى تتابع انتباه الفرد للمثيرات .

٣- المحددات الانفعالية الدافعية:

تستقطب اهتمامات الفرد ودوافعه وميوله للموضوعات التي تشبع هذه الاهتمامات . حيث إنها تعد بمثابة موجبات لهذا الانتباه كما تعد حاجات الفرد ونسقه للقيمي وانجائاته محددات موجهة لانتقاله للمثيرات التي يبتدئ إليها ، وينتأثر الانتباه

من حيث سعة ومنه بمكونات الفرد ومصادر التلق لديه حيث تمتد هذه المكونات طاقته الجسمية والنفسية والفعالية . وتؤدي إلى ضعف القدرة على التركيز ويصبح جزءا هاما من الذاكرة و التفكير مشغولا بها ، مما يترتب عليه تقيص سعة الانتباه وصعوبة متابعة تدفق المشيرات وتزويرها وتجهيزها ومعالجتها .

أنواع الانتباه:

قسم أحمد راجح (١٩٩٥: ١٩١) الانتباه حسب المشيرات إلى ٢ أقسام:

١- الانتباه القسري: فيه يوجه الانتباه إلى المشير رغم إرادة الفرد كالإنتباه إلى طليقة معدن.

٢- الانتباه التلقائي: هو انتباه الفرد إلى شيء يهدم به ويمول إليه . وهو انتباه لا يبذل الفرد في سبيله جهدا ، بل يعصى سهلا طيعا .

٣- الانتباه الإرادي: وهو الانتباه الذي يقتضى من المنتبه بذل جهد قد يكون كبيرا كاستدراجه إلى محاصرة أو إلى حديث يدعو إلى الصحر . في هذه الحالة يشعر الفرد بما يبذله من جهد في حمل نفسه على الانتباه . وهذا النوع من الانتباه لا يقدر عليه الأطفال في العادة ، لذا يجب أن تكون الدروس التي تقدم إليهم قصيرة شائقة أو مبرجة بروح اللعب .

وقد قسم جميل سلبيا (ب ت: ١٤٥) الانتباه الارادى إلى أقسام:

١- الانتباه المثنق: انقلاب الانتباه الارادى إلى لفتناه عفوئ.

٢- الانتباه للحسى: تجمع فاعلية الذهن حول شيء خارجى معين كاستداه عالم الحيوان لحشرة من الحشرات .

٣- الانتباه الحركى: هو تنظيم الحركات تنظيما مطابقا لشيء لالخارجى .

٤- الإنتباه الداخلي: وهو الذى يتوجه إلى الاحوال النفسية الداخلية ، كما هي التأمل الداخلى أو الاستبطان .

ويتمتع الطفل بدرجة من الانتباه ، ثم يصبح أفضل على الانتقاء وتركيز الانتباه على الجوانب المعنية ولديه القدرة على أن يهمل أو يتجاهل للجوانب الأخرى غير المعنية وهو ما يحتاجه في هذه المرحلة التي سيخضع فيها للتمييز بين الحروف والأرقام التي قد تبدو متشابهة ، كما تقوم الخبرة السابقة لديه بتحديد الجوانب التي ولزم التركيز عليها . وهذا النشاط العقلي يعرف بالانتباه الانتقائي .

خصائص الانتباه

يزخر العالم من حولنا بالعديد من المثيرات التي يستحيل حصرها بحيث لا يمكن الانتباه لها ، وهذه المثيرات تتجاوز حدود قدرات الإنسان على الإحاطة بها ، أو الانتباه لها . ويرجع ذلك بطبيعة الحال إلى محدودية قدرتنا العصبية على متابعة تلك المثيرات وهذه مثال أحدى خصائص الانتباه (فتحى للزيات، ١٩٩٥ : ٢٢٤) ، ولقد زعم كوندريك أن الانتباه للشيء ينشأ عن شدة الإحساس به ، فهو عند إحساس مانع (Sensation exclusive) شديد يستولي على النفس ويمنعها من الالتفات إلى غيره ، ووظيفة الانتباه الأساسية هي التمييز (جميل صليبا، ب ت : ١٤٤)

ويمارس الجهاز الحسي Sensory system لدينا - شأنه شأن الأنواع الأخرى من قنوات الاتصال - وظائفه على نحو جيد إذا ما كان مقدار المعلومات التي يتم معالجتها واقعا في نطاق إمكانيته ، ولكنه يفشل في حالة ما إذا تجاوز مقدار هذه المعلومات طاقته . (روبرت سولسو، ٢٠٠٠ : ١٩)

ويتميز الانتباه بأنه انتقائي، ونحن نسلم بوجود القدرة على الانتباه ولا نعرف مقدار التحد الذي تتطلبه تهيئة عقولنا للانتباه لمؤثرات عديدة .

وفي هذا الصدد يرى المؤلف أن من خصائص الانتباه أنه يتأثر بالعمر الزمني، فقد أجمعت الدراسات على أن صغار الأطفال يششت انتباههم أسرع من كبارهم، كما يتميزون بمدى لتدباه أقل من الأطفال الأكبر سنا، في حين يستطيع الأطفال الأكبر سنا تمييز الجوانب المختلفة، وأن يخصصوا بانتباههم بعض هذه الجوانب

دون غيرها ، كما أن عمليات الاحتفاظ Retentional Process والقدرة على التذكر تكشف عن تناميها مع العمر الزمني ، وتزداد للقدرة على أداء الأعمال التي تتطلب تدابها للأحداث كلما إزداد عمر الطفل . فالأطفال أقل قدرة على إدراك الاختلافات الدقيقة بين الأشكال ، وكلما كبروا يصبحون أقدر على ذلك .

ويشير عبد المجيد سيد أحمد وركيا الشربيني (١٩٩٨ : ٢٩٨) إلى أن القدرة على الإنتباه تنمو نموا تدريجيا مع نمو القدرة على التنظيم العقلي . فالطفل قرب السادسة من العمر لا يستطيع أن يلم بمجموعة من الأفكار التي تكون كلا وأحدا ما لم تكن سلسلة العدد ، وغالبا ما يعمل الطفل عنصرا أو اثنين من تلك التكريرات ليس بسبب قصور في عملية للتذكر ، بل لقصور في مدى الإنتباه وفي العلة العمرية ٧- ١١ سنة تتزايد قدرة الطفل على الإنتباه الإرادي .

وبصفة عامة فإن مجال الإنتباه على نمو دائري يحتل أحد المثيرات مركز الدائرة وتحوطه مثيرات يكون الإنتباه إليها جريئا وتكون قابلة للانتقال إلى دورة الإنتباه في سهولة ، وخارج هذا الإطار تتواجد مثيرات أخرى بعيدة عن مركز الإنتباه إلى الحد الذي يجعل الإنسان غير منتهب إليها .

وقد شبه العلماء عمل الإنتباه بعمل العدسات المحدبة التي تجمع الأشعة في بؤرة واحدة فكما أن العدسة تزيد قوة الأشعة المتجمعة في المركز كذلك يريد الإنتباه وصور العناصر التي يتجه إليها وهذا يدل على أن للانتباه درجات أولها الإنتباه المشتت وأعلاها التأمل العميق وبين الأول والثاني درجات كثيرة وتختلف باختلاف العمر ودرجة الثقافة والحضارة . كما توجد عمليتان فسيولوجيتان ترتبطان مباشرة بعملية الإنتباه هما التكيف الحسي ويطبق نوافذ الأعصاب الحسية والذهيؤ الذهني وهو التدفقات العقلية إزاء الموضوع الذي توجه إليه الإنتباه ، ويفيد الإنتباه في المساعدة على الإدراك والتذكر والتصور والتمييز كما أنه يقلل من زمن الرجوع .

ومن خصائص الإنتباه أيضاً ، صعوبة الإنتباه إلى أكثر من مثيرين من نفس النوع ، كمثيرين سمعيين أو مثيرين مرئيين . وخاصة عندما تكون هذه المثيرات

متزامنة المحدث إلا إذا تحلينا عن دقة انتباهنا لأيهما أو كليهما ، وعلى ذلك نجد أن للاندباه محدثات متعددة حسية عصبية ، وأخرى عقلية معرفية ، وأخرى انفعالية دافعية .(فتحى للزيات، ١٩٩٥: ٢٢٤)

وعين يوانج المععوس بمنبه جديد يستحوذ على انتباهه ، يمكن ملاحظة أكثر من انعكاس موجه بسيط ، وتحدث زيادة فطرية هي درجة الحساسية للحسية ، فيضع إنسان العين، وتكشف قراءة النشاط الكهربى للمخ (EEG) عن نمط نقطة ، ثم يحدث توقف قصير Pause ثم تناقص في معدل التنفس وتنقص الأوعية الدموية للأطراف بينما تنسع الأوعية الدموية في المخ (وهو أشبه ما يكون بحيلة قديمة لتحقيق البقاء عند الدخول في معركة) . وقد لهدم الطعام بالأسس العصبية للانتباه، ويرجع ذلك -جزئياً - إلى الدراسات التي أجريت حول الرياضة في تدفق الدم في المخ في حالات زيادة اليقظة .(روبرت سولسو، ٢٠١٠: ٢٢٢)

كما أن طبيعة الإنشاء هي الحركة والتغير وعدم الثبات ، وبطراً لأن الأشياء التي تجذب انتباهنا تكون في معظمها إما متحركة أو متغيرة ، وفي هذا الإطار يحدد المؤلف خصائص الإنشاء في عدة نقاط هي :

١- **الانتباه عملية إدراكية مبكرة:** وذلك لأنه يقع بين الاحساس الذي يهتم بالمثيرات إتمام وبين مفزلة الإدراك ، الذي يهتم باعطاء هذه المثيرات نصيرات ومعان مختلفة.

٢- **الإصغاء:** وهو الخطوة الأولى في عملية تكوين وتنظيم للمعلومات.

٣- **الاختيار والانتقاء:** فاعرف لا يستطيع أن يبتدئ لجميع السببات المتنباهة دفعة واحدة ، ولكنه يلتقى ويختار منها ما يناسب حاجاته وحالته النفسية.

٤- **التركيز:** ويتمثل في اتجاه الشخص باهتمام إلى إشارات أو تنبيهات حسية معينة ، وإعمال إشارات أخرى، ويكون دائماً قصدياً و بورياً، وقد يكون مركزاً على منبه وأحد من شريحة المنبهات التي تقع في السجال البصري،

أو منتشرأ بحيث يستطيع الشخص الاحتفاظ بمشاهدة مبعثرة عبر كل شيء.
يحدث حوله، أو أن يبنى الشخص موقفاً وسطاً على متصل توزيع الإنتباه.

٥- **التعقب:** وهو الإنتباه المتصل (غير المنقطع) لمنبه ما، أو التركيز على
تمثيل موجه للفكر عبر فترة زمنية، والمستوى المعقد فيه يبدو في الفترة
على التفكير في فكرتين أو أكثر، أو نمطين من المنبهات أو أكثر في وقت
وأحد وعلى نحو متتابع دون خلط بينهما أو قفلاً لأحدهما.

٦- **التعرج:** وهو يعنى أن للمثير مصدر التنبيه رغم استمرار وجوده، فإن تأثيره
يتلاشى إذا ظهر مثير جديد، ثم يعود المثير الرئيسى في الظهور مرة
أخرى عندما ينتهى وجود المثير الجديد.

٧- **التنذب:** ويعنى أن مستوى شدة المثير مصدر التنبيه يتذبذب مثال ذلك
أثناء متابعة الفرد لعبم سينمائي، فإن انتباهه يتذبذب بين الشدة والضعف
وفقاً لاختلاف قوة أحداث الفيلم.

٨- **عملية المسح:** وهى من مظاهر الإنتباه، ومن العمليات النفسية ذات الأساس
الحسى، والتي غالباً ما تكون بحرية، أو سمعية، وهى تتمثل فى تحركات
العينين عبر المكان، أو فى تصف الأذن لكل ما يصلها من أصوات تحاول
تجميع اشدائها وقد سماها السيد على بعملية الاحاطة.

العوامل المؤثرة فى الإنتباه:

(١) عوامل تودى إلى جذب الإنتباه:

وهى العوامل التى تجعل بعض المنبهات والمواقف تجذب انتباهنا دون غيرها
من المنبهات والمواقف، ورغم ذلك هناك عوامل تعارض أثرها ونحجب من حجبنا.

أ- عوامل خارجية:

١- **شدة المنبه:** فالأصواء الزاهية تجذب للانتباه من الأصواء الخافتة، غير أن
المنبه قد يكون شديداً ولا يجذب الإنتباه وذلك لتحول عوامل أخرى أكثر

وزناً في جذب الإنتباه من الشدة كأن يكون للعدد مستقراً في عمل بهمه.

٢- تكرار المصباح: ف تكرار الاستغلة عدة مرات أدعى إلى جذب الإنتباه على أن التكرار إن استمر رتيباً وعلى وقرة واحدة فقد قدرته على استرعاء الإنتباه.

٣- تغيير المصباح: فإنقطاع المصباح أو تغييره في الشدة أو الحجم أو النوع أو الموضوع له أثر في جذب الإنتباه. وكلما كان التغيير فجائياً زاد أثره.

٤ - التباين: contrast عندما يختلف الشيء اختلافًا كبيراً عما يوجد في محيطه ، فمن المرجح أن يجذب الإنتباه إليه.

٥- حركة المصباح: وهي نوع من التعبير، فالإعلانات الكهربية المتحركة تجذب للانتباه من الإعلانات الثابتة.

٦- موضع المصباح: فقد وجد أن القارئ المعادي أميل إلى الإنتباه إلى النصف الأعلى من صفحات الجريدة التي يقرؤها منه إلى الإنتباه إلى النصف الأسفل وكذلك إلى النصف الأيسر منه إلى النصف الأيمن - هذا في الجريدة الأجنبية - كذلك اتضح أن الصفحتين الأولى والأخيرة أجذب للانتباه من الصفحات الداخلية.

ب - عوامل داخلية:

ومنها عوامل مؤقتة وتشمل الحاجات العنصرية و الوجهة الذهنية، فالنشاط العنصري يؤدي إلى جذب الإنتباه إلى الداخل الذات والدليل على ذلك أننا جميعاً نشكو من الألم الشديد الذي يصحب إيمانه من منطقة الشعور (السيد على، ١٩٩٨: ١٧)، وفيما يتعلق بالوجهة للتعقيد Mental Set فالألم النائمة إلى جوار طفلها قد لا يوقظها صوت الرعد، لكنها تكون شديدة الحس لكل حركة أو صوت يصدر من الطفل.

ومنها عوامل دائمة وتشمل الدوافع للهامة والحيول المكتسبة ، وهي تعد تهيؤاً ذهنياً دائماً للتأثر والاستجابة لبعض المنبهات، فعلى الإنسان وجهة ذهنية موصولة

للانتباه إلى المواقف التي تتدر بالخطر أو الأذى ، كما أن دافع الاستطلاع يجعله في حالة تأهب مستمر للانتباه إلى الأشياء غير المألوفة أما الميل المكتسبة هيبدو أثرها في اختلاف التواحي التي يندب إليها عدد من الناس حيال موقف واحد . أصف إلى ذلك أن الإنتباه يرتبط بالحالة الجسمية والنفسية ، فالتعب يؤدي إلى نفاد الطاقة الجسمية والصعبة وصعب القدرة على تركيز الإنتباه .

كما أن من شروط تركيز الإنتباه ، مدى الاهتمام الذي يثيره الموقف السلوكي ، ومعنى هذا أن عملية الإنتباه تختلف مظاهرها باختلاف الموقف .

(٢) العوامل التي تؤدي إلى تشتت الإنتباه:

إن عدم القدرة على التركيز أو تشتت الإنتباه له أسبابه المتعددة ومظاهره المختلفة ، فهو يعنى القدرة على الإنتباه إلى موضوع واحد وطرد كل الأفكار الأخرى ، وتحتاج عملية التركيز إلى نقطة ونشاط في مركزين في المخ هما: التكوين الشبكي والقشرة المحية ، والدائرة الكهربائية بين التكوين الشبكي وقشرة المخ هي أصل التركيز ، وبالتالي أى عامل يؤثر في هذه الدائرة سيؤدى إلى تشتت الإنتباه والمرحان . (أحمد عكاشة ، ٢٠٠٠: ٢٥٨)

وننقسم إلى عوامل نفسية وجسمية واجتماعية وهىيئة وهي تحد فيما يلي:

١- **العوامل الجسمية:** فقد يرجع شروذ الإنتباه إلى التعب والإرهاق الجسمي وعدم النوم والاستجمام بقدر كاف أو سوء التغذية أو اضطراب إفراز الغدد الصماء .

٢- **العوامل النفسية** التي تؤدي إلى تشتت الإنتباه مثل إشغال فكر المتعلم في أمور أخرى سواء كانت اجتماعية أو عائلية ، وأيضاً إصرافه في التأمل الذاتي ، أو لأنه يشكو لأمر ما من مشاعر لئيمة بالنفس أو بالخلق .

٣- **العوامل الاجتماعية:** فالأثر النفسي يختلف باختلاف قدرة الناس على

الاحتمال والصمود، فمنهم من يكون أثرها فيهم كأثر الكوارث والصدمات للحياة.

مفهوم صعوبات الإنتباه

هو ضعف القدرة على التركيز و القابلية العالية للتشتت وضعف المتابعة و صعوبة نقل الإنتباه من مثير إلى مثير آخر أو من مهمة إلى مهمة أخر. وينتشر هذا الاضطراب بنسبة ٢٠ ٪ من إجمالي الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم حيث يصبح الأطفال غير قانين على تركيز انتباههم.

أشكال صعوبات الإنتباه

يمكن تحديد صعوبات الإنتباه في عدة مظاهر يدرس لها مؤلف الكتاب فيما يلي:

(١) نقص الإنتباه 'Inattention' حيث يقل مدى الإنتباه ولا يستطيع الطفل

تركيز انتباهه سوى لعشرات محدودة من الوقت، كما يصعب عليه الاستمرار في التركيز والإنتباه سواء كان ذلك في أثناء العمل أم للعب

(٢) قابلية للتشتت: Distractability: حيث يتجه الطفل إلى كل المثيرات

الجديدة ولا يستطيع التركيز على مثير معين، ومثل هذا السلوك يرتبط ارتباطا وثيقا بصيق مدى الإنتباه، فلا يستطيع الطفل تركيز انتباهه لفترات كافية ومن ثم تقلد قابليته للتشتت.

(٣) قصور الإنتباه الانتقالي . Selective Attention Deficits حيث يغفل

الطفل في اختيار أو إنقائه مثير معين يتفق مع ما يفرضه الموقف السلوكي الذي يوجد فيه الطفل، كما يغفل في تركيز انتباهه تجاه المثيرات المهمة.

(٤) الثبوت : perseveration حيث يظهر الطفل سلوكا استجابيا يستمر طويلا

بعد أن تكون الاستجابة قد فقدت قيمتها أو ملاءمتها للموقف ، كما يتحدد

الثبوت -أيضاً -كميل للاستمرار في النشاط لمدة طويلة بعد انتهاء الحاجة المنطقية أو للهدف من القيام به ، ويمكن ملاحظة سلوكيات الثبوت في الأنشطة التي يستمر فيها الطفل دون توقف حتى تصبح غير ملائمة للموقف .

(٥) الاندفاعية : Impulsivity يتدفع الطفل في تصرفاته دون تفكير مناسب للموقف الموجود فيه ، فيبدو أنه يقوم بأفعاله تمت صمط أو تفكير فجائي غير متوقع ولا يصح في تقديره للنتائج المترتبة على أفعاله، كما أنه غير قادر على منع استجاباته فيفعل الأشياء دون ترو مما يؤدي إلى كثرة أخطائه .

(٦) فرط النشاط : Hyperactivity حيث تزداد كمية الحركة والنشاط لدى الطفل بما يعرق نكيفه ويسبب إزعاجاً للآخرين، حيث يتحرك حركات عصبية مفرطة تبدو غير هادفة، فلا يستقر على حال أو في أي مكان ولو لبعض الوقت، ويرتبط هذا السلوك ارتباطاً وثيقاً بسلوكيات كل من صعوبات الإنباه والاندفاعية .

وهناك أيضاً العديد من الأعراض الثانوية لاضطراب الإنباه عدد الأطفال، يحرص لها مؤلف الكتاب فيما يلي:

١ - انخفاض التحصيل الدراسي Low Academic Achievement

٢ - صعب العلاقات مع الآخرين . Poor RelationsShips with others

٣ - مشكلات التوابع . Conduct Problems

٤ - انخفاض مفهوم الذات . Low Self-Concept

٥ - اضطرابات المزاج . Mood Disorders

٦ - صعوبات في التنسيق . Difficulties in co-ordination

ويمكن للمؤلف تقسيم اضطرابات الإنتباه إلى أربع أقسام على النحو التالي:

١- اضطرابات الإنتباه المسحوبة بالإنفعالية والنشاط الحركي الرائد: ويقصد بها صعب قدرة الفرد على التركيز في شيء محدد خاصة أثناء عملية التعلم. وقد تأتي هذه الاضطرابات متعددة، وقد يصاحبها النشاط الحركي الرائد والإنفعالية غير الموجهة، وتكون لها العديد من المظاهر منها: القلق، الاضطراب، التوتر، الانطواء، الجمب، الانسحاب، قصر فترة الإنتباه أثناء أداء المهام المدرسية أو أثناء أداء أي نشاط يحتاج إلى تركيز الإنتباه، وصعوبة متابعة التوجيهات والإرشادات الموجهة إليه وكأنه لا يستمع إلى المتحدث، (سلمان عبدالواحد، ٢٠٠٦ ب: ٢٥)

٢- الاضطرابات المعرفية للإنتباه: ويشير إلى صعب القدرة على تركيز الجهد العقلي في المهام الأكاديمية التي تتطلب الاستمرار في النشاط لفترة زمنية عن طريق استخدام مهارات الاستدعاء أو الإنتباه البصري أو الإنتباه السمعي أو الإنتباه الاحتيازي أو الإنتباه الممتد.

٣- الاضطرابات الانفعالية للإنتباه: ويشير إلى مجموعة من الخصائص الانفعالية والانفعالية مثل الإحباط أو العمل أو التشتت السريع أو صعب التناقص الحركي أو الإرهاق السريع والمزاج المتقلب والتي تؤثر على الإستمرار في أداء المهام الأكاديمية.

٤- الاضطرابات الفسيولوجية للإنتباه: وتشير إلى مجموعة من الخصائص الجسمية والعنصرية التي يظهرها الطفل أثناء أداء المهام المختلفة، وتظهر في صورة الحركات الكثيرة وغير المنظمة وقصر مدى الإنتباه، وعدم انتظار دوره في الألعاب، وعدم الاستقرار في المكان، والصحك بصوت مرتفع وعدم التنظيم.

وفي هذا الإطار يذكر عبد الفتاح إدريس والسيد عبد الحميد (٢٠٠٢: ٢٧٣) أن

المجرى في العمليات المعرفية كالإدباء والإدراك لدى الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم يؤدي في النهاية إلى ضعف المعالجة العقلية للمدخلات ، كما تؤدي إلى صعوبات في المهارات الحركية motor skill وبشكل خاص في حركة اليدين.

أعراض صعوبات الانتباه:

- ١- عدم الانتباه لما هو جالس في مكان فهو لا يستقر على حالة واحدة وإنما يأخذ بحث بكل ما هو متنازل يديه.
- ٢- تأثير انتباهه كل ما يحدث من حوله سواء أدركه بسمعه أو ببصره أو بأى حاسة من حواسه.
- ٣- يجيب على الأسئلة قبل أن ينهى المعلم طرحه و غالباً ما تكون إجاباته خاطئة بسبب تسرع.
- ٤- يجد صعوبة في متابعة ما يسمعه أو يقرأ.
- ٥- عادة ينتقل من نشاط لآخر دون أن ينهى النشاط الأول.
- ٦- كثير الحديث دائم للثرثرة دون طائل.
- ٧- يقاطع الآخرين و هم يتحدثون قبل أن يتموا كلامهم وغالباً ما يتدخل فيما لا يعبه.
- ٨- لا يحير الحديث و كلام الآخرين أى اهتمام.
- ٩- غالباً ما نصيح منه أو ينسى أدراكه رغم أنه بحاجة إليها .
- ١٠- كثيراً ما يقوم بأنشطة و أعمال يلحقه من حرائها لدى كبير.
- ١١- يقوم بأفعال دون أن يفكر في عواقبه مثل أن يقطع الشارع دون أن ينظر ليمينه و لا يساره .
- ١٢- قد يتفوهون بكلام ليس له علاقة بموضوع المناقشة بل له علاقة بالافتكار

التي تدور في عقله .

١٣- كثير الحركة أثناء نومه .

أسباب صعوبات الإنتباه :

أ- أسباب داخلية :

١- عوامل عصبية تتعلق بعدم لتنمى العصبى أو الحبل فى وظائف المعرجية والانعائية للتصخين الكرويين بالمخ .

٢- ضعف فى قدرة الطفل على تمييز العلاقات بين الشكل والعنفية بسبب ضعف للمهارات الإدراكية عنده .

٣- عدم قدرة فى الطفل على إدراك التسلسل مما يؤثر على الإصغاء حيث إن تسلسل الأحداث الأول والثانى ، يحتاج من الطفل الإصغاء والفهم والتذكر ثم القيام بالعمل المناسب .

٤- عدم القدرة على منع تدفق الأفكار التى تسبب له التشتت بسبب وجود خلل فى طريقة عمل للجهاز العصبى .

ب- أسباب خارجية :

وهى اما تساعد على إطفاء الصعوبة أو إظهارها :

١- عوامل نصية تتعلق بشعور الأطفال بالتعلق وعدم شعورهم بالأمن حيث إن الأطفال الذين لا يشعرون بالأمن يطلون معتمدين على التوجيهات والتعلمات الخارجية .

٢- أحلام اليقظة بحيث لا يستطيع الطفل التركيز على ما يدور حوله فى غرفة الصف .

٣- تقليد نمودج ضعف الإنتباه كلن يكون الأب أو الأم أو الأشخاص القريبين

من الطفل من النوع الذي يتشفت انتباهه بسرعة ولا يركز على موضوعات محددة أو مناسبة.

٤- تمزير الطفل على سلوك منصف الإنتباه عند الطفل من مثل الأشخاص القريبين (الأم - الأب - المعلم ... إلخ).

٥- عوامل متعلقة بالمناخ الصفى غير المناسب مثل كثرة المشكلات داخل الصف وخارجه، الوسائل للتعليمية غير المناسبة، أسلوب للتدريس وطبيعة المادة الدراسية كذلك ارتفاع مستوى الملل والنوتر وعند الأطفال فى الصف.

٦- عدم الانجذاب و الميل للمادة العلمية التى يتم شرحها من قبل المعلم.

تشخيص صعوبات الإنتباه

يتضمن تشخيص صعوبات الإنتباه عدة خطوات نوجزها فيما يلى:

- ١ - تشخيص مظاهر سلوك عدم الإنتباه المطلوب علاجها.
- ٢ - تحديد العوامل النفسية والتربوية والجسمية لمسئولة عن عدم الإنتباه.
- ٣ - التعرف على الظروف البيئية لعدم الإنتباه.
- ٤ - تحديد أهداف العلاج.

تقييم صعوبات الإنتباه

لكى يتم تطوير برنامج علاجى للأطفال الذين يعانون من صعوبات فى الإنتباه يتوجب على المعلم أن يلاحظ بشكل دقيق مشكلات الإنتباه ويحدد العوامل التى قد تسهم فيها. وتوجد عدة خطوات لتقييم مشكلات الإنتباه واختيار الاهداف العلاجية نوجزها فيما يلى:

- ١ - وصف سلوكيات الإنتباه التى تشكل محور الاهتمام.

- ٢- تحديد العوامل والظروف البيئية.
- ٣- تحديد العوامل التدريبية والتعليمية التي تزيد أو تقلل من سلوك الانتباه.
- ٤- تحديد العوامل الانفعالية والجسدية والحبرات التي تسهم في فشل المتعلم.
- ٥- اختيار أهداف لمعالجة عملية الانتباه.

الإستراتيجيات والأساليب التعليمية لتحسين سلوك الانتباه:

إن سلوك الانتباه كغيره من المهارات التعلمية لا يمكن تحسينه بشكل مجرد، لذلك فإن جميع الإجراءات التعليمية والتدريبية المقصود منها تحسين عملية الانتباه يلزم أن يتم تطويرها بشكل يرتبط بمهارة محددة، ولذلك فإبدا لا نستطيع أن ندرّب الانتباه بحد ذاته ولكننا ندرّب الانتباه ونوجهه نحو شيء محدد.

وسيعرض المؤلف في السطور التالية بعض الإستراتيجيات والأساليب التدريبية التي من الممكن أن تساعد في تحسين الانتباه لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

- ١- العمل على توجيه الانتباه نحو المثيرات ذات العلاقة.
- ٢- إخبار المتعلم بالمثيرات المهمة.
- ٣- التقليل من عدد المثيرات وكذا للتقليل من تحييدها.
- ٤- زيادة حدة المثيرات ذات العلاقة.
- ٥- استخدام المثيرات والحبرات للجديدة غير المألوفة.
- ٦- توظيف أسلوب التمس والحركة.
- ٧- عرض المواد في شكل مجموعات متجانسة.
- ٨- استخدام المعاني والخبرات السابقة.
- ٩- زيادة مدة الانتباه.
- ١٠- زيادة الوقت المطلوب لأداء المهمة بشكل تدريجي.
- ١١- توهير هزات من الراحة بشكل متكرر.

- ١٢- زيادة المرونة في ضبط نقل الإنتباه .
- ١٣- إعطاء وقت كافٍ لانتقال الإنتباه .
- ١٤- تحسين تسلسل وتتابع عملية الإنتباه .
- ١٥- الحفاظ على ملائمة السادة التطوعية لقدرات المتعلم للتمييزية .
- ١٦- تشجيع المتعلم على النجاح .
- ١٧- تعزيز الإنتباه للثيرات ذات العلاقة .
- ١٨- تدريب المتعلم على أساليب مراقبة الذات .
- ١٩- التقليل من وقت انتقال الإنتباه .
- ٢٠- التدريس للمتعم بشكل هردى .

علاج صعوبات الإنتباه:

لكي نقوم بعلاج صعوبات الإنتباه لدى المتعلمين يجب أن نتخذ عدة إجراءات من شأنها تمكين قدرتهم على الإنتباه يمكن إيجارها فيما يلي:

- ١- التدريب على تركيز الإنتباه .
- ٢- زيادة مدة الإنتباه .
- ٣- زيادة المرونة في نقل الإنتباه .
- ٤- تحسين تسلسل عملية الإنتباه .
- ٥- علاج الانشغال بالزائد .
- ٦- علاج الانعطافية .

(٧)

الفصل السابع
صعوبات الإدراك

الفصل السابع

صعوبات الإدراك

مقدمة:

إن واحدة من أكثر الملاحظات التي تتواتر وتكرر حول الأفراد ذوي صعوبات التعلم يتمثل في ضعف إدراكهم. وتتم هذه الملاحظة حين يمثل الأفراد هي التركيز على العملية التعليمية التي يعينها المعلم وكذلك عدم انديابهم للمعلم عند تقديمه للتعليمات أو فشلهم في اتباعها. (سليمان عبدالوحد، ٢٠١٠: ٧١)

كما يعد الإدراك من العمليات العقلية للمعرفة المهمة في التعلم والتفكير والتذكر والحوال والإبداع وغير ذلك من العمليات المعرفية، حيث تعلى عملية الإدراك المعنى للمثيرات الحسية المختلفة التي ترد إلى المخ عبر أجهزة الإحساس وقنواته للرؤية. هالفرد يحتاج خلال عملية الإدراك إلى سماع الأصوات، ورؤية الأشكال، وشم الروائح، ولمس الأجسام الصلبة واللينة، وتذوق الأطعمة والمشروبات وغيرها من المثيرات، لكن كل هذه المثيرات الحسية في ذاتها تعتبر قليلة الأهمية، ولا تكسب أهميتها الكبيرة إلا من خلال عملية الإدراك، أي من خلال انتباه لهذه المثيرات، وتنظيمها عند المستوى الحسي، ثم تفسيرها عند المستوى الحاس بالجهار العصبي والمخ.

وعلى الرغم من أن ميدان الإدراك قد تمت دراسته منذ سنوات طويلة فإن الاضطرابات الإدراكية لدى الأفراد ليست مفهومة وواضحة وذلك لأسباب قد تعود إلى علاقتها بالذاكرة، والانتباه، والتفكير، واللغة.

ويعد استخدام مصطلح الإعاقة الإدراكية Perceptual handicap في بعض تعريفات صعوبات التعلم له أثراً من الآثار الناتجة عن التوجه الطبي الذي يربط صعوبات التعلم بنوع من الاضطراب للنيورولوجي.

مفهوم الإدراك

تعتمد الترميمات التي اعتمدت بتوضيح مفهوم الإدراك ويمكن أجمال هذه الترميمات كما يلي:

الإدراك هو العملية التي تفسر الآثار الحسية التي تصل إلى المخ مع إضافة معلومات وخبرات سابقة مرتبطة بالشئ المدرك وتسمى الآثار الحسية بعد تأثر المخ بها وفهمها وإدراكها.

كما أن الإدراك بعد عملية تتضمن التأثير على الأعصاب الحسية التي تصل إلى المخ مع إضافة معلومات وخبرات سابقة مرتبطة بالشئ المدرك وتسمى الآثار الحسية بعد تأثر المخ بها وفهمها وإدراكها.

والإدراك والانتباه عملتان متلازمان في العادة فإذا أحدث الانتباه وهو تركيز الشعور على شئ ما، فالإدراك هو معرفة هذا الشئ والانتباه يسبق عملية الإدراك ويهيئ الفرد لعملية الإدراك بصفة عامة هو نشاط ذهني ينحصر تنظيم الفرد لأحاسانه المختلفة وتصنيفها بحيث تصفى على صورها البصرية والسمعية معان تدفع من اتصال معانيها اتصالاً يؤدي إلى أن تكون إلحوط الرئيسية للحياة العقلية للعمل.

أو هو عملية ممتدة تعتمد على كل من النظام الحسي، حيث نجد للنظام يكتشف المعلومات وينقلها إلى بصوات عصبية، ويجهز نوصها ويرسل بمصها إلى المخ عن طريق الأنسجة العصبية ويلعب المخ الدور الرئيسي في تجهيز المعلومات الحسية وعلى ذلك فإن عملية الإدراك تعتمد على أربع عمليات وهي: (الاكتشاف، التحويل، الإرسال، وتجهيز ومعالجة المعلومات). (لندال دافودوف، ١٩٨٠: ٢٦)

ويوضح طلعت منصور وآخرين (١٩٨٤: ١٠٩) معنى الإدراك الحسي على أنه هو العملية التي تتم بها معرفتنا للعالم الخارجي عن طريق التنبهات الحسية.

في حين يعرفه أثور الشرقاوى (١٩٨٩: ١٦٨) على أنه هو عملية معرفية تنظيمية نستطيع بها معرفة الأشياء في هويتها للملائمة، وهو ليس أشبه بالآلة التي تجمع أجزائها، فالانطباعات ليست تركمية أو تجميعية وإنما يقوم الطفل بتفسير ما يستقبله من مشيرات.

ويرى المؤلف أن مصطلح الإدراك الحسى يطلق على العملية العقلية التي نسمي بها معرفتنا للعالم الخارجى عن طريق المنبهات الحسية، والإدراك نوع من الاستجابة للأشكال والأشياء الخارجية، لا من حيث أشياء وأشكال حسية، بل رموز ومعان ترمى الاستجابة إلى القيام بنوع معين من السلوك، ويتوقف ذلك على طبيعة المنبه الخارجى أو على الحالة الشعورية والوجدانية للفرد وعلى اتجاهه الفكرى وهجراته السابقة إزاء مشيرات متشابهة، ومن عملية الإدراك بثلاث مراحل هي النظرة الكلية، والإجمالية للشئ المدرك، ثم النظرة التحليلية، والكشف عن العلاقات بين الأجزاء، ثم إعادة التألف بين هذه الأجزاء، والعودة إلى النظرة الكلية، وهي المرحلة التوليفية وكل ذلك في ضوء استخدام الفرد وهجراته.

وهي هذا الصدد فإن الإدراك الشخصى *person perception*، لا ينصم فقط الأحكام *judgments* التي ننصورها عن الناس كموضوعات *object*، مثل أطول، الصلح، اللون الأحذية، ولكن مبدئياً نركز على الانطباعات *Impressions* التي تشكلها عن الناس كأفراد مثل الذين للحب، السعادة، القلق وغيرها.

وقد قدم جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاي (١٩٩٣: ٢٦٩) تعريفاً للإدراك ينص على أنه الوعي بالموضوع والعلاقات، والأصوات عبر الأحاسيس، وينصم أنشطة مثل التعرف والملاحظة والتفسير، وهذه الأنشطة تمكنا من تنظيم وتفسير للمشيرات التي تنقلها إلى معرفة بالطم ذات مغزى.

وعرف كل من حامد الحميد وببيل حاسط (١٩٩٥: ١٥١) الإدراك على انه العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معانى ودلالات الأشياء والأشخاص

والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كلمات ذات معنى.

وفي هذا الإطار فإن الإدراك يعد عملية تعطي لأحاساسنا معنى من خلال المثيرات الحسية، وبذلك فإنه يتضمن كل من الوعي *Awornes*، والتعرف *Recognition*، أو أنه تلك العملية التي نشعر ونحس من خلالها بكل المعلومات التي نتلقاها من العالم الخارجي من خلال حواسنا وهو ثاني العمليات العقلية المعرفية التي يتعامل بها الفرد مع المثيرات الحسية لكي يصوغها في منظومة فكرية تعبيراً عن مفهوم ذي معنى، يسهل عليه عمليات الدوافع مع البيئة المحيطة به بمصيرها المادية والاجتماعية.

ويعرف محمد الصبوة (١٩٩٧: ٧٦) صعوبات الإدراك على أنها العجز عن تفسير وتأويل المثيرات البيئية وأيضاً العجز عن الوصول إلى محلولتها والمعاني الملائمة لها، ويرجع ذلك إلى محدودية الخبرة لدى من يعاني من تلك الصعوبات.

كما أن الإدراك الحسي يعني تفسير التنبيهات الحسية التي تستقبلها أعضاء الحواس المختلفة وإصغاء معنى عليها، وذلك وفقاً لخبرة الفرد السابقة بهذه التنبيهات، وتبدأ عملية الإدراك الحسي بالأحاسيس بمصدر للتنبيه من خلال الطاقة التي تؤثر على إحصائيات الحسية التي تستقبل ذلك التنبيه، والتي تختلف من حاسة لأخرى ف نجد حاسة البصر تتأثر بالموجات الصوتية، بينما تتأثر حاسة السمع بالموجات الصوتية، وتتأثر حاسة الشم وحاسة الذوق بالمواد الكيميائية، ثم تقوم إحصائيات الحسية بعد ذلك بتحويل هذه التنبيهات إلى نبضات عصبية وتم نقلها عن طريق إحصائيات الحاسة لكل حاسة إلى المراكز العصبية الخاصة بها في القشرة المخية، حيث تتم فيها معالجتها إدراكياً وإصغاء معنى عليها. (السيد علي وفانقة بدر، ٢٠٠١: ٦٨)

وعلاوة على ما تقدم نجد أحمد راجح (١٩٩٩: ٢٠١) قد أشار إلى أن الإدراك هو القدرة على فهم ما يراه الإنسان وتحديد حجمه وشكله ولونه وترتيبه، وعلاقته مع

عبرة، أي تحديد هوية الشيء، ومعرفة أوجه الشبه بينه وبين الأشياء التي لها علاقة به، ورؤية الصورة الكلية لهذا الشيء ومعرفة أجزائه المكونة.

وقدما جابر عبد الحميد وعلاء الدين كشافى (١٩٩٣ : ٢٦٩٢ - ٢٦٩٤) يحسن المفاهيم والمصطلحات التي ترتبط بالإدراك، ومن خلال توضيحها يبرز لنا معنى الإدراك بصورة سليمة ومن هذه المصطلحات والمفاهيم ما يلي:

أ- الوعي الإدراكي: Clousness Cems Perceptual

فالشخص الواعي إدراكياً هو القادر على استقبال المثيرات من العالم الخارجي عن النظام الذي يسجل هذه المثيرات في صورة آثار من الذاكرة.

ب- الاختلال الإدراكي: disturb Perceptual

وتظهر الاضطرابات الإدراكية في الجوانب الآتية:

- التعرف على الحروف وليس الكلمات.
- الخلط بين المقدمة والخلفية.
- نشرهات صورة الجسم أمام عينة.
- عدم القدرة أو العجز في الحكم على الحجم والاتجاه.
- عدم القدرة أو العجز عن فصل أبعاد الأصوات والمناظر غير المطلوبة.

ج- النقص الإدراكي: perceptual deficit

ويعنى أن لدى الفرد قدرة ضعيفة على تنظيم وتفسير للحدرة الحسية، والصعوبة في الملاحظة والتعرف وفهم للناس والمواقف والكلمات والأعداد أو المفاهيم والصور. وتجر الإشارة إلى أن هناك بعض المفاهيم التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعلاقات متلازمة ويصعب التعبير بينها وبين الإدراك وتعرض ببعض هذه العلاقات في السطور القادمة.

العلاقة بين الإدراك والانتباه

الإدراك والانتباه عمليتان متلازمتان في العادة فإن كان الانتباه هو تركيب الشعور في شيء، فإن الإدراك هو معرفة هذا الشيء، وبذلك فإن الانتباه يهيئ الفرد للإدراك، وهناك فرق هام بين الانتباه والإدراك فإننا ما جمع مجموعة من الناس إلى موقف وأحد كمشاهدة مباراة أو مسلسل أو سماع خطيب، ولكن يختلف إدراك كل واحد منهم عن الآخر اختلافاً كبيراً، وذلك يرجع لاختلاف ثقافتهم وخبرتهم السابقة، ووجهات نظرهم وذكاءهم ودوافعهم. (فولد أبوحطب، ١٩٩٦: ٢٠٥ - ٢٠٧)

وما سبق يتضح لنا مدى العلاقة بين الانتباه والإدراك بصورة واضحة، حيث يتضح أن عملية الانتباه سابقة على عملية الإدراك، حيث إن الشخص قد يحس بمجموعة من المثيرات فينتفى بعصها ويركز عليها يكون ذلك انتباهاً، ويؤدي ذلك إلى مزيد من الإحساس بتلك المثيرات التي يتم التركيز عليها، مما ساعد على استيعابها وفهمها بصورة أفضل، فيكون ذلك إدراكاً، وبالتالي يعتمد الإدراك اعتماداً كبيراً على الانتباه فهما وجهان لعملة واحدة، فعندما تحدث أي اضطرابات أو مقومات لأحدهما تؤثر على الآخر، والمعطى التالي يوضح ذلك.



شكل (١٦) العلاقة بين الانتباه والإدراك.

العلاقة بين الإدراك والإحساس

يرى المؤلف أن هناك علاقة مباشرة بين الإدراك والإحساس، حيث إن اتعلم حاسة من التحول يؤدي إلى اتعلم موضوعاتها فالإدراك يستمد مقوماته من الإحساسات التي ينقلها الجهاز الحسي إلى المخ حيث تتم عملية الإدراك، والإدراك أساس لتكوين من العمليات العقلية العليا كالتمكير والتذكر والتحليل، والتعلم، نجد أن التعلم يقوم على أساس إدراك عناصر الموقف الذي يوجد فيه الكائن الحي، والإنسان يدرك الشيء ثم يؤوله ويصفي عليه معنى من خلال العمليات العقلية، وكلما رأت خبرات الإنسان كلما أسمى معنى واسع وأشمل على الشيء، وبذلك فالإدراك الحسي أرقى من الإحساس في سلم التنظيم العقلي المعرفي، وهذا المعنى هو الذي يعطى معنى للمثير من صوت وشكل وحجم وهذا يسمى بالإدراك الحسي.

طبيعة الوظائف الإدراكية

الإدراك الحسي نشاط نفسي أساسي يقوم به الفرد وليس ملكة للفعل ولا مجرد مجموعة من الإحساسات، ويوصف الإدراك الحسي أحياناً بأنه العملية التي يحصل بها الفرد على معرفة عن العالم الخارجي، أو الوسيلة التي توافق بها مع البيئة التي يعيش فيها، والمعرفة والتوافق نتيجتان هامتان للإدراك الحسي، فبالإدراك نفهم الأشياء والأحداث، ونترجم الانطباعات التي تعدنها المثيرات للبيئة، ونحولها إلى وعي للأشياء والأحداث. (سليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ م: ٢٠٠)

ونجد أن عملية الإحساس تقتصر على مجرد تلقي Receiving عضو الحس للتنبيه مثل العين للمرئيات والأذن للأصوات، وافتقادات جدران السحدة للإحساس بالجوع، لكن الإحساس بالصورة الحسية يلزمه بعد ذلك التفسير وإعطاء معنى للمحسوسات حتى تصبح مدركات Percepts أي تجاوز الآليات الفيزيولوجية إلى عملية الإدراك التكيفية التي تحول التنبيه إلى فكرة أو تصور ثم إلى مفهوم Concept يدرك عقلياً، والعقل الإنساني مهياً بطبيعته للعمل في الحال على تفسير للصورة

الحسية وإدراك المحيطات التي ترد إليه من خارج الجسم أو دخله ، ومن خلال الحواس البشرية التي تقوم باستقبال الحوافر والمثيرات الخارجية وتستجيب تجاهها بطريقة انتقائية بحسب اهتمامات الفرد وخبراته السابقة .

نمو الإدراك

يذكر طلعت منصور وآخرين (١٩٨٤: ٣٤ - ٣٥) أن تعرض الطفل الرضيع لإدراك نماذج وامثلة أو معاني في العالم من حوله ، فهو يتعلم التمييز بين الأشياء والموضوعات ، وذلك نتيجة تكون الخبرة السابقة وأيضاً للتعلم حيث يبدأ الطفل في تمييز الأشياء المختلفة في العالم الخارجي ، وتنمو قدرته على إدراك الأشياء بصورة ثابتة نسبياً ، حيث إنه كلما رافدت الظروف والخبرات عن الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث ، كلما كان الإدراك لها سليماً وكان إدراكه لها بينها من أوجه الشبه والاختلافات والتفروق والتميز ، وأخيراً ينتقل من ذلك للمستوى الحسي في الإدراك إلى مستوى عقلي أي لا يصبح الإدراك مسجلاً للواقع فحسب ، بل يتصمم علوياً على ذلك إدراك العلاقات المختلفة بين عناصره ، وتفسير الموقف على أساس العلة والمطلوب .

المراحل التي تمر بها العملية الإدراكية:

توجد ثلاث مراحل أساسية في العملية الإدراكية وهي:

أ - حدوث الاستجابة للحسية:

وهذه المرحلة هي التي نعرك وتستدير الأعضاء الحسية في جسم الإنسان كالإبصار والسمع والشم والتذوق واللمس وتؤثر الاستجابة للمثيرات بشكل واضح نتيجة لمبرراتنا السيكلوجية في المماسي والحاضن ، وتتفاوت مع الاستجابة لهذه المثيرات بشكل واضح فقد يكون اللون الأحمر مثيراً نسبياً لشخص محين وقد يكون مثيراً منفراً لشخص آخر .

ب - تنظيم المثيرات الحسية:

وهي مرحلة يتم فيها تنظيم وتصنيف المثيرات والحوافز القادمة من العالم الخارجي، حيث يتم تصنيفها كوحدة مستقلة، حيث إن التنظيم للمثيرات يأخذ في الاعتبار الدلالات والمعاني المشتركة بين المثيرات والحوافز البشرية والطبيعية في العالم الخارجي مثال لذلك تقدير المسافات للتقريبية بين موضعين.

ج - تصور الاستلزام الحسية:

وهي تعني أن خبرتنا السابقة واحتياجاتنا وتوقعاتنا تحكم الطريقة التي نعرض بها ما مستقبلنا من معلومات فكل فرد منا يضع على هذه الرسائل جانباً كبيراً من صيغته الذاتية.

العمليات السيكولوجية في الإدراك

بأنثر الإدراك كعملية عقلية معرفية بالعمليات السيكولوجية ومن هذه العمليات ما يلي:

أ- **الأولوية والحدثية:** وهي تعني أن معظمنا يتأثر حسب درجة وقع المثير كمنجزة معاشه، ومثال على ذلك لو أن أحد الأفراد سافر في رحلة ترفيهية إلى جهة ما وصانف أن واجهته متاعب فاسية في بداية الرحلة ذات وقع مؤثر وبالعكس على نفسه، فالتصور العالبي هو أن يكون لديه أثر سيئ، أما فيما لو تركت الفترة الأخيرة من الرحلة انطباعاً حسيماً لديه وكانت ذات وقع محبب فإن التصور النهائي لديه هو أثر حديث.

ب- **الكتيبة الإشاعية للذات:** Self-fulfilling prophecy

وتعني أنه عندما ننبئ بشيء ما، وتأتي النتائج مصدقة للتنبؤاتنا، حيث نعتقد بعض الصفات والمعتقدات عن بعض الأشخاص، وعند تعاملنا معهم ونحن محتملين بهذه المعتقدات عنهم، فإننا نحاول إحداث أفعال تدبر بها هؤلاء الأشخاص على

التصرف بطريقة تتطابق مع ما نعلمه عنهم من أفكار، وبالتالي يحققون تنبؤاتنا المشبعة لدوافعنا.

ج- **التوكيدية الإدراكية:** وهذه العملية تعني أننا غالباً نسمى إلى رؤية ما نود رؤيته وأيضاً رؤية ما متوقع رؤيته، فنحن ننظر إيجابياً إلى من نحب، وبشكل مبالغ فيه أكثر من أولئك الذين لا نحمل تجاههم نفس الدرجة من الإيجابية.

د- **الانطباعية:** وهذه العملية تعني وجود انطباع محدد لدينا عن أشخاص، أو فئة معينة من الناس، فمثلاً ما نعلمه عن فئة الأطباء وفئة المراهقين يؤثر كثير في اتصالنا الشخصية مع أي فرد ينسب لهذه الفئات حيث عند تعاملنا معهم tend إلى أنماطنا جميع السمات التي نرى هذه الفئة مباشرة، الأمر الذي يدفعنا إلى معاملة هذا الشخص باعتباره أحد أفرادها، ونجد أن هذه الانطباعية stereo typy تؤثر بشكل سلبي على مشاركتنا وتفاعلاتنا مع الآخرين. (أحمد راجع، ١٩٩٩: ٤٣٥)

وبناء على ما سبق من تعريفات وتوصيحات بمعنى الإدراك الحسي وما يرتبط به من مفاهيم وعلاقات وطبيعة للوظائف الإدراكية، ونطور مراحل العملية الإدراكية لدى الطفل وما يؤثر فيها من تغيرات مختلفة يمكن لنا بعد ذلك أن نقسم الإدراك الحسي إلى نوعين من الإدراك وهما:

• الإدراك السمعي: Perception Auditory

تتعدد تعريفات الإدراك السمعي ومن بين هذه التعريفات وما أورده عنى يونس (١٩٨٤: ١٠٣) حيث أوضح أن الإدراك السمعي يعنى الجانب الإستقبالي من عملية الإتصال الشفوي في اللغة، والتي تتضمن الاهتمام والإنصات والإستجابة لما يستقبل الإنسان من مثيرات صوتية مختلفة.

أما عبد الحليم محمود وآخرين (١٩٩٠: ١٩٩) يبرز أهمية الإدراك السمعي على أن حاسة السمع هي أهم الحواس التي تساعد الإنسان على التكيف والتوافق مع البيئة المحيطة به، ومن خلال حاسة السمع يستطيع الفرد أن يفهم حديث الآخرين،

ويتفاعل معهم، وأن يتعلم ويتفهم ويتكلم أنواع المعرفة المختلفة، ومن خلال حاسة السمع كذلك يستطيع الفرد أن يحدد أماكن الأشياء وموضعها منه سواء من حيث قريبها أو بعدها عنه، أو من حيث وجهتها منه سواء كانت جهة اليمين أو اليسار أو للأمام أو الخلف، وكما يستطيع الإنسان من خلال حاسة السمع أن يميز بين الأصوات المختلفة، ويحمي نفسه من مصادرها الصارة مثل الحيوانات المفترسة والرواحب *

أما عزاد أبو حطب (١٩٩٦: ٢٠٣) فيقدم تعريف للإدراك السمعي على أنه تلك القدرة التي تعتمد في جوهرها على خصائص المدبر للسمعي مستوى الإحساس، أو المدة للسمعي في مستوى الاندابة مستقلة عن معرفة الفرد للبيئة الخارجية أو الموسيقية، وعلى ذلك فان القدرة على فهم الكلام المنطوق مثلاً يمكن اعتبارها نوع من قدرات الإدراك السمعي إذا تضمنت الفهم تعريفاً أو تشويهاً بحيث تتداخل مع الفهم المتحد بالكلام، والذي يعتمد على المعرفة باللغة بصفة أساسية، وعلى القدرة السمعية بصفة سنوية.

في حين يؤكد السيد علي وفانغة بدر (٢٠٠١: ١٠٣) على أن حاسة السمع أهم للإنسان من حاسة البصر، لأن الفرد الأعمى يختبر معزولاً عن عالم الأشياء، أما الفرد الأصم فإنه يختبر معزولاً عن عالم البشر ومن الخصائص العامة التي جعلت السمع أهم للإنسان من البصر من حيث للتكيف مع البيئة المحيطة، هي أن الفرد يستطيع أن يرى الأشياء التي توجد في مجاله البصري فقط، ولكن يستطيع سماع الأصوات التي تقع خارج مجاله البصري أي أبعد من نطاق رؤيته، ومثال لذلك أن الفرد إذا كان يجلس في غرفة، فإن مجاله البصري ونطاق رؤيته سوف يعتمد بحدود جدران الغرفة، ومع ذلك يستطيع سماع أصوات السيارات والصوتاء المتبعثة من الشارع الغريب من الغرفة التي يجلس فيها، وبالرغم من عدم رؤية مصادر هذه الأصوات.

عناصر الإدراك السمعي:

حتى تتم عملية الإدراك السمعي لابد من توافر ثلاثة عناصر رئيسية أساسية، وهي المنبه السمعي الصوت، أو للجهاز السمعي الذي يستقبل التنبهات السمعية من البيئة المحيطة وينقلها عبر العصب السمعي، والمراكز السمعية بالمخ التي تتم فيها معالجة المعلومات السمعية وإدراكها.

ويذكر فؤاد أبو حطب (١٩٩٦: ٢٠٣) العوامل التي تؤثر في الإدراك السمعي وهي:

- ١- معرفة وحدات الأشكال السمعية أو سرعة الإغلاق السمعي.
- ٢- معرفة منظومات الأشكال السمعية أو للتكامل السمعي.
- ٣- مقاومة للتشوية هي المثير السمعي، وخاصة هي أصوات الكلام، وخاصة في حالة المجيب السمعي للمثيرات المقعمة.
- ٤- عوامل التمييز السمعي للدرجة الصوتية.
- ٥- ذاكرة منظومات الأشكال السمعية، وهو العامل الذي يسمى بالذاكرة الموسيقية.

● الإدراك البصري: perception visual

تعدد التعريفات للإدراك البصري، فوجد عادل الأشول (١٩٨٧، ١٠٠٣ - ١٠٠٤) يقدم تعريفاً للإدراك البصري ينص على أنه قدرة الفرد على تصوير ما يراه، ويميز بينه وبين الاستقبال البصري حيث حدد الاستقبال البصري بأنه القدرة على استقبال ما يراه الفرد من خلال القنوات البصرية، ويميز بينه وبين بعض المصطلحات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإدراك البصري ومن ذلك:

أ) **التذكر البصري**: Monoid visual وهو يعنى القدرة على الاستدعاء بالصور البصرية بعد فترة من الوقت والتذكر البصري ذو الأهمية للإيجاز الأكاديمي

حيث إن التحال في التذكر البصري عاد ما ينتج عنه اضطرابات تعليمية.

ب) **التمييز البصري:** Disorientation وهو يعنى قدرة الفرد على استخدام الحاسة البصرية لتحديد ما إذا كانت الأشياء التى يراها هى نفسها أو مختلفة ، ومدى هذا الاختلاف بين تلك الأشياء.

وعلى ذلك يرى المؤلف أن الإدراك البصرى هو عملية أساسية فى ربط المعنى فى المنعرجات البصرية الآتية للعين من المارح، ويتفق كثيراً من العلماء، والباحثين على وجود أربعة عوامل إدراكية حسية بصرية تساعد على إتمام عملية الإدراك البصرى وهى:

١- الاندفاع الإدراكى البصرى، ويعنى للتمييز بين المنعرجات التى تظهر أولاً والثى تظهر أخيراً عند النظر للأشكال.

٢- المرونة الإدراكية البصرية، ويعنى التمييز بين الأحجام المتشابهة والأحجام المختلفة ولهذا المرونة مطهر أخر وهو القدرة على إدراك التشابه بين الاتجاهات والأوضاع التى تحتلها الأشكال والأجسام.

٣- الدقة والسرعة الإدراكية البصرية، وتعنى القدرة والسرعة فى تمييز الأحجام والأشكال والألوان والاتجاهات المختلفة

٤- التركيب الإدراكى البصرى، ويتصف بالقدرة الإدراكية المعروفة باسم الإغلاق البصرى وتنطق هذه القدرة بالوصول إلى استنتاجات من معلومات بصرية جزئية، ولتقوية هذا الجانب يمرض على الطفل أشياء أو موضوعات أو حيوانات أو أفراد تكون صورها كاملة.

ويمر الإدراك البصرى من خلال عمليتين وهما:

أ- عملية البحث البصرى:

وتعنى محاولة التحديد الدقيق للمنبه الهدف بين المنبهات الأخرى والثى توجد

في المجال البصري فمثلاً إذا كنا ننظر إلى مشهد بصرى يحتوى على عدة أشكال هندسية وطلب منا تركيز بصرنا على الشكل المثلث بركر عليه، وتلك المحاولات التي قامت بها الميدان البحث عن الشكل من بين الأشكال الهندسية والتي توجد معه في المشهد البصرى تسمى عملية البحث البصرى.

ويذكر السيد على وفاتقة بدر (٢٠٠٦: ٢٩ - ٣٠) بأن العلماء والباحثين اتفقوا على أن عملية البحث البصرى تأخذ أربعة أشكال وهي:

- الأولى: وهو البحث الخارجى المنشأ وهو يحدث لا إرادياً للشيء المعالجى الذى يظهر فى مجالنا البصرى مثل ظهور ضوء حائط كسوء البرق مثلاً.
- الثانية: فهو داخلى المنشأ ويرجع إلى عملية البحث الاحتيارى المختصة لمثير معين ذات صفات محددة*

• الثالثة: وهو البحث المتوازى ويحدث عندما يريد الفرد تحديد مثير وأحد أو أكثر من عدة مثيرات تشترك معه أو تختلف فى صفة واحدة أو أكثر من صفات اللون والطول والشكل والحجم.

• الرابعة: وهو البحث المتسلسل فيحدث هنا النوع من البحث عندما يريد الفرد متابعة متبه معين فى عدة مراحل أو خطوات خلال فترة زمنية محددة.

ب- عملية التعرف البصرى:

ويقصد بها التمييز الدقيق لمتبه معين من خلال وجود ملامح معينة فى متبه المتبه، أو صفات محددة تميزه عن المتبهات الأخرى التى توجد معه فى المشهد البيرومى مثل الحواف الخارجية حيث إن حواف المثلث تختلف عن حواف المربع، وكلاهما يختلفان عن حواف الدائرة وهناك عملية عامة جداً، وهي أننا نتعرف على الشكل من خلال السياق الذى يوجد فيه، ويعطى السياق النمط العام لمثيرات المشهد التى يحتوى عليها الحروف، الأرقام، الحيوانات، الطيور.

ويشير أحمد فاتق (٢٠٠٣: ١٦٣) إلى أن الباحثين تقسم السياق إلى نوعين:

النوع الأول : ويمثل مجموعة المثيرات التي تحيط بالمسند الهدف والتي تؤثر على إدراك الفرد لهذا المسند حيث إن إدراكنا للأشياء يتأثر بالسياق.

النوع الثاني : يتمثل في الخبرة السابقة للفرد عن السياق حيث يسمم هي أن يجعل الفرد يفسر الإشكال التي يحتويها هذا الشكل بناء على خبراته السابقة بحيث تكون هذه الإشكال مرتبطة بذلك السياق.

العوامل التي تؤثر على الإدراك الحسي "السمعي والبصري":

تنقسم العوامل المؤثرة على الإدراك الحسي سواء كان السمعى أو البصرى إلى قسمين هما: الأول يتعلق بخصائص الشئ المدرك والمروف التي يظهر أو يوجد فيها، والثاني يختص بالعوامل الداخلية الذاتية وترتبط بشخصية الفرد وميوله واتجاهاته ودوافعه واهتماماته وحالته الجسمية والنفسية ونوصفها كما يلي:

أولاً : للعوامل الموضوعية:

وهي العوامل التي تتصل بالموضوع الخارجى عن الذات مثل الشكل أو اللون أو الشدة و الذى يحدده هذا الموضوع، ومعنى هذا أنها عوامل مستقلة عن تفكير الإنسان المدرك وعن اتجاهاته وميوله، ولقد أطلقت مدرسة الجشطلت مدرسة الصيغ على هذه العوامل اسم عوامل تنظيم المجال الإدراكى، لأنها تتصل بعناصر المرفف الإدراكى، ومن بين هذه العوامل:

١- التشابه: Similarity

حيث إن التشابه بين المثيرات فى الشكل واللون والحجم والصوت والنمعة والخصائص الأساسية مما يجعل الفرد يدركها على أساس مجموعات ذات خصائص وسمات معينة.

٢- التقارب: Proximity

فكلما كان التقارب بين المثيرات سواء كانت سمعية أو بصرية مما يجعل الفرد يدركها كمجموعات متقاربة في حدود متراكمة، ولا تظهر بينها الفروق واضحة بل تترك كوحدة متكاملة مثل الأشكال المستديرة أو المستطيلة أو التقارب في الألوان والشكل والحجم والصيغة وخاصة لدى المعاقين عقلياً، وكذلك الأصوات المتقاربة في الشدة والنبدة والمصدر فإن الطفل يميل إلى أن يدركها ذات صلة ودلالة واحدة.

٣- الإنغلاق: Closure

حيث نجد الفرد يدرك الأشياء والأشكال على أساس أنها ليس فيها فراغات بل متكاملة مع بعضها شديدة الارتباط كوحدة سمعية أو بصرية متكاملة، وليس فيها فراصل سواء بين الأشكال أو الأصوات.

٤- التماثل: Symmetry

كلما كانت الأشياء والأشكال والألوان والإحجام والأصوات متناظرة وليس فيها فوارق أو فراصل في المحتوى والشكل، كلما تدرك هذه الأشياء على أنها وحدة كلية واحدة متناظرة في منظومة واحدة كمقطوعة موسيقية.

٥- الإستمرارية: Contention Good

وتعني تتابع المثيرات وترابطها بعضها مع بعض في سلسلة واحدة، وتناقصها من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد بحيث تعطي إحساساً للفرد بإدراك المثير كوحدة ليس فيها اختلاف أو تشتت فتجد المثيرات المتتابعة سواء في الأشكال أو اللون أو الحجم أو الخصائص فتعطي إدراكاً لما يراه الفرد بصورة جيدة وبالتسبة للمعاقين عقلياً نجد إدراكهم للمثيرات المترابطة والمستمرة ذات التجادية تستحوذ على اهتماماتهم ولتذائهم.

٦- تكرر المثير:

يؤدى تكرر المثيرات إلى جذب انتباه الفرد فمثلاً عندما يجد الفرد لمثيرات فى أكثر من مكان متكررة أملهه كثيراً يدركها بصورة إيجابية، مثال الإعلانات والأشكال على مساحة كبيرة، وفى أكثر من مكان وبصورة بارزة تحل فى حيزه الإدراك لدى الفرد، وتجد ذلك واضحاً لدى المعاقين عقلياً حيث إلى تكرر المثير وبأحجام وصور كبيرة ومختلفة يثبت فى أذهانهم ويصبح ذات دلالة ومعنى لدى المعاقين عقلياً، وهذا يجب أن يدعى عند تعليمهم الحروف والكلمات والجمل وغيرها من الخبرات.

٧- حجم المثير المثير:

كلما كان حجم المثير كبيراً وبارزاً وفى صورة مجسمة وحسية كبيرة وواضحة الملامح والخصائص، كلما كان إدراكه بصورة سهلة، وطريقة إيجابية، ويحتاج المعاقين عقلياً فى تعاملهم وتدريبهم إلى أن يكون المثير فى صورة كبيرة ومجسمة وبارزة أمامهم سواء نماذج قريبة ومحيطه بهم فى البيئة.

٨- شدة المثير:

حيث نجد أن المثيرات والمنبهات الجديدة تحل خبرة الفرد لأول مرة وخاصة عندما تكون جذابة وقوية وغير مألوقة وتثير رغبة واهتمام من جانب الفرد، فإذا كانت المثيرات قوية وجذابة فهي تدرك من جانب المعاق عقلياً بصورة جيدة.

٩- موضوع المثير:

كلما كان المثير موضوعه يثير انتباه واهتمام الفرد كان أسرع للإدراك، نجد أن إدراك الفرد للنصف الأعلى من الجرائد أكثر من نصفها الأسفل، والقراءة عندما تكون من اليمين إلى الشمال إدراكها أسهل باللغة العربية، وإدراك المثير الحسى أكثر من المجرد أو المعنوى، وإدراك الألوان الأساسية أكثر من الألوان العرعية.

ثانياً: العوامل الداخلية النفسية التي تؤثر في عملية الإدراك،

وهي العوامل التي ترجع إلى الشخص المدرك نفسه، ميوّله، ذواقه، اهتماماته، حالته للجسمية والنفسية وتنقسم إلى:

١- العوامل الموقّعة ومنها:

أ- الذواق:

وهي التي تحرك الفرد لإدراك المثير فمثلاً نجد أن الجائع الذي يسير في الشارع يهتم بقراءة إعلانات ولاهات للطعام ولاهات الطعام والأكل، وهذا للذواق أو الاستعداد أو التهيؤ لعمل معين يعرف بالحالة Set التي توجه لنتباهنا وإدراكنا، فالتشخص الذي ينتظر خطاب القنصل يفتق بفكر أي صوت يطرق على الباب بأنه ساعي البريد، وحينما يسير على ملوك الفرد حالة أو توقع فإن المثير الحقيقي لا يتعدى أن يكون إشارة للعمل قد تحدث من قبل بالعمل.

ب- النشاط المعنوي أو الحالة الجسمية للشخص المدرك:

حيث نجد من يصاب بألم شديد يصعب إعادة من منطقة الشعور والمواطف والانفعالات يصعب نجاحها فهي تؤثر في إدراك الفرد للمثيرات حوله.

ج- الحالة للذهنية: Menta

ومن ذلك اشتغال ذهن أو تمرسه لأكثر من مثير في وقت واحد مما يجعله صعباً على الذهن، ويجعله يستقبل مثيرات دون غيرها.

د- الحالة المزاجية: Mppd

تؤثر الحالة المزاجية في إدراك الفرد للمثيرات، ويختلف إدراك الفرد للمثيرات حسب أوقات مختلفة في أوقات اللعب، التعب، السعادة، الحزن، ويرتبط بها إدراك المثير، فمثلاً إذا كان الفرد في حقيقة عامة وكان في حالة نفسية طيبة، ورأى لعباً من الأطفال يلعبون، رأى لعبهم هنا مرحاً وترويحياً، ولما إذا كان في حالة نفسية سيئة

هم نشاطهم هذا بأنه عبث واستهتار، وإزعاج للغير.

٢- التحول المستندة وتشمل ما يلي:

أ- عامل النكسة أو الألفة:

نعني أن الفرد يدرك الأشياء التي سبق أن حذرنا أسهل من الأشياء التي لم يسبق أن مررت بعبئته مثل قراءة الكلمات الإنجليزية التي سبق حفظها بطريقة أسهل من الكلمات الجديدة.

ب- مستوى الاستثارة الداخلية:

نفجد أن هذا الارتباط سواء كان موجباً أو سالباً يؤثر على مستوى إدراك الفرد للمثيرات حسب حالته الداخلية ونفقتها.

ج- السور والانتباهات:

تؤثر ميول الفرد وانتباهاته في توجيه إدراكه لمثيرات معينة، فعلى سبيل المثال في معرض للكتب قد يدرك الفرد عناوين بعض الكتب بطريقة تتعلق بميوله نحو ميادين معينة، أو نجد الفرد أمام شاشة التليفزيون يدرك إعلانات معينة تلبى ميوله وانتباهاته بصورة جيدة.

د- الشخصية:

تؤثر خصائص الشخصية في تشويه الإدراك، حيث نجد أن عدد بعض الناس حاجة مبالغاً فيها للوضوح والتحديد فهم لا يستطيعون أن يحتملوا الغموض، وجميع الأشياء بالنسبة لهم إما بوضاه أو سواد، وذلك ليس في الإنجاهات الاجتماعية وحدها بل أيضاً في استجاباتهم الإدراكية في العمل فمثلاً إذا عرضت على مجموعة من هؤلاء صورة كلب على شاشة ثم أحدثت هذه الصورة تغييراً للترجح حتى تحولت إلى قط احتاجت هذه المجموعة وقتاً أطول في تحير رأيها وإدراك الصورة على أنها لقط، وذلك عندما قرئت بمجموعة غير متميزة.

التفريعات المفسرة للإدراك الأشكال والأشياء والأصوات

١- نظرية مدرسة الترابطية: Associationism

قدم جينستون وأندرس (Getsten et al, 2000: 9-12) عرضاً لوجهة نظر مدرسة الترابط في نظرتها للإدراك، فيرى أنصار هذه المدرسة أن الإنسان يتعرض لعدد غير محدود من المثيرات التي تتركز على أعصاب الحس وترتبط في ذهنه بعضها ببعض لتكون القدرة على الربط بين الإحساسات المختلفة فيدركها الشخص، وهذه الأسس العقلية للترابط تكتسب بواسطة الخبرة، فإدراك سيارة متحركة يتم وفقاً لهذا الرأي عن طريق انتقال السيارة في مجال الإبصار من لحظة إلى لحظة فيرتبط مدرك السيارة مع إحساس الانتقال، وبهذا يحدث إدراك الحركة، وبعبارة ثانية فإن حركة السيارة هي ترابط عدد من صور السيارة بتتابع أمام البصر، بل أن مدرك السيارة نفسها ليس أكثر من أطوار معينة ودرجات صوته مختلفة، وإحساسات لمسية معينة تتراكم لتتكون السيارة.

وأشار أحمد راجح (١٩٩٩: ٢١٠) إلى أن هذه النظرية طلت قائمة حتى أواسد القرن الماضي حيث إنها كانت تعبر عن الفكر العنصري للعنصر البريطاني ولكن أوائل هذا القرن كان هناك نقسا موجهة إليها، وقدم العلماء نظرية مختلفة تقوم على أسس التجاورية، ومن هؤلاء الباحثين كوهلر Kohler وفرنايمر Wertheimer وكوفكا Koffka، وتذهب هؤلاء العلماء الطبيعيين أن الإدراك الحسي يكون إدراكا لكتليات Wholes وليس مجموع جزيئات Details مترابطة، فعندما يدرك سيارة متحركة، إما يدرك ذلك ككل منمنج كسيارة ثم حركة.

٢- النظرية التبادلية (المدرسة الجشتالطية):

قدم شيبورد (Shepard, 1995: 264-269) عرضاً لوجهة نظر أصحاب هذه النظرية، والتي تقوم على أن الإدراك الحسي يكون إدراكا لصيغ كاملة، بل أن العقل لا يدرك الجزيئات إلا بعد تحليل الكتليات، ولذلك سميت هذه المدرسة بالجشتالطية،

والجشائط Gestalt كلمة ألمانية معناها الصيغة.

ويرى أنصار هذه المدرسة أن الإدراك الحسى يتم ويتجه إلى الإكمال ليصبح صيغة غير ناقصة، لأن العقل الإنسانى لا يميل إلى العناصر المتناثرة ولا يستقر حتى يكتشف فى هذه العناصر نوعاً من التنظيم Organization الذى يصوغه فى صيغة، فالمباراة متحركة صيغة تختلف عن صيغة السيارة الثابتة، وكذلك السيارة كمحرك مشتقة عن لوها وطولها، وقد أصبحت نظرية للجشائط فى الإدراك الحسى نموذج لنظريات جشائطية فى التفكير والتعليم والنكاه والذاكرة مما جعل علم النفس الحديث علماً يأخذ فى دراسة الإنسان نائاً أصبح موضوعاً جشائطياً، بينما يذكر أن أنصار هذه النظرية حيث يرون أن العقل هو منظمة تحول ما يكرى إلى نظام وذلك وفقاً لقوانين خاصة، وتعرف هذه القوانين بقوانين التنظيم الإدراكى الحسى، وهى موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية وهى قوانين تجميع الأشكال، وقانون قياس الجودة لأشكال، وقانون الشكل والارضية،

وهما يلى يعرض المؤلف تفسيراً لقوانين تجميع الأشكال:

قوانين تجميع الأشكال:

وتعنى أن معظم الأشكال التى نراها مكونة من عدة عناصر، وإدراكها يحتاج إلى تجميع وتنظيم تلك العناصر وهناك خمسة قوانين أساسية اتفق عليها علماء الجشائط تظهر كيفية تجميع عناصر الأشكال لكى تبدو مترابطة حتى تكمل الجهار البصرى من إدراك الشكل الذى يتكون منه تلك العناصر وهذه القوانين هى:

١- قانون التقارب:

ويلخص هذا القانون على أن العناصر القريبة من بعضها تترك على أنها شكل وأحد كما فى الشكل التالى:

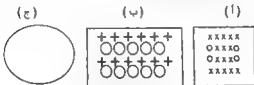


شكل (١٧) نماذج لقانون التقارب.

وبجد هي الشكل السابق أن الدوائر تقرب المسافة بينها في الاتجاه الرأسى لذلك ندرك تنظمها على أنه شكل لأعمدة.

ب- قانون التشابه:

ينص هذا القانون على أن العناصر المتشابهة تجتمع معاً حيث ينتج عن تجمعها شكل منتظم كما في الشكل التالي.



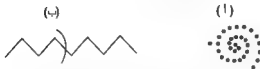
شكل (١٨) نماذج لقانون التشابه

ج- قانون الشكل والأرضية:

ينص هذا القانون على أننا ندرك الأشياء وفقاً لتنظيم الشكل والأرضية بمعنى أن الإنسان ينظم الأشياء التي يراها إلى شكل وأرضية، حيث يتحدد الشكل بالحواف المهيمنة به التي تميزه، بينما تكون الأرضية هي الخلفية التي تقع خلف الشكل، وهي بدون حواف.

د- قانون الاتصال أو الاستمرار:

يضمن هذا القانون على أن العناصر التي تتابع في خط منحنى ومستقيم تدرك على أنها تنتمي لشكل واحد كما يلي:

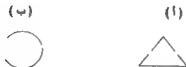


شكل (١٩) نماذج لقانون الاتصال أو الاستمرار

فبمقدار الشكل أ تدرك على أنها شكل واحد متصل، أما الشكل ب تدرك على أنها منفصلات لأن إلحظ يستمر بعد تقاطعه مع إلحظ.

هـ- قانون الإغلاق:

ويضمن هذا القانون على الأشكال التي تحتوي على فجوات في محيطها تدركها على أنها أشكال كاملة حوافها مغلقة، كما في الشكل التالي:



شكل (٢٠) نماذج لقانون الإغلاق

فعى الشكل (أ) مدركة على أنه مائل له ثلاث أضلاع وثلاثة زوايا مختلفة الانتهاء بالرغم من أن أضلاعه الثلاثة تحتوي على فجوات، ونجد أيضاً في الشكل (ب)، يتكون من دائرة محيطها غير كامل، ورغم ذلك ندركها على أنها دائرة، حيث نجد أن الجهاز البصري يقوم بملء فراغات الأشكال التي تحتوي على فجوات من خلال عملية الإغلاق لكي يكون الشكل له معنى إدراكي.

و- قانون الانتهاء:

ينص هذا القانون على أن للعناصر التي تتحرك في اتجاه واحد ندركها على أنها شكل واحد، وقد حدد العلماء والباحثين العلاقة بين الشكل والأرضية في أربعة عوامل رئيسية وهي كما يلي:

- أن الشكل له حواف تحيط به وتبصره منها تكون الأرضية بلا حواف وليس لأشكال محددة .
- أن الأرضية تقع دائماً خلف الشكل .
- أن الشكل أسهل وأبسط في إدراكه في الأرضية، لأن حوافه تجعل له معنى إدراكياً سهل تذكره .
- يتباين الشكل عن الأرضية في درجة للنسج حيث يكون إما أكثر أو أقل نسجاً من الأرضية .

٣- نظرية للتعرف على الشكل بناء على النموذج:

يلخص مؤلف الكتاب هذه النظرية في أن الشكل الذي سبق للفرد رؤيته نتكون له نموذج حسي في ذاكرة الفرد البصرية، حيث يتم إدراك الشكل الجديد بمقارنة بمعلومات النموذج المخزن عنه، وحيث في الإجابة السابقة للفرد عن هذا السياق تجعل الفرد يدرك الأشكال مرتبطة بذلك للسياق، فمثلاً إذا نظر الفرد من الخارج إلى مبنى مدرجات الكلية فإن حدة للفرد السابقة به سوف توصله إلى مجموعة من التوقعات

الذهنية عما يحتوية هذا المدرج مثل الأسد الذي يلتقي المحاصرة والمتحتمين للذين يستمعون إلى هذه المحاضرة، ولكن لن يتوقع الفرد أبداً أن يكون هناك مباراة كرة قدم داخل هذا المدرج وبذلك فإن للخبرة السابقة تلعب دوراً هاماً ومؤثراً في إستمالة الصورة الذهنية وللمعلومات السابقة المرتبطة بهذا السياق، ويمكن تطبيق ذلك أيضاً مع المثير السمعي أو الصوت السابق ووجود خبرة في ذهن الفرد عن هذا الصوت فيعرف عليه بناء على النموذج السابق في ذهنة للصوت.

٤- نظرية إدراك الأشكال من خلال مكوناتها:

حيث تحدث هذه النظرية على أن الشكل الذي سبق للفرد رؤيته سيكون له نموذج يحرر في ذاكرة الفرد البصرية، حيث يتم إدراك الشكل الجديد بمفارنته بمعلومات النموذج المحرر عنه، ولكن يؤخذ على هذه النظرية أن الأشياء التي يراها الفرد لأول مرة ليس لها نموذج مخزن عنها في ذاكرته البصرية.

٥- النظرية الحسابية:

وفقاً للنظرية الحسابية يتم الإدراك من خلال ثلاثة مستويات، فالمستوى الأول يتم فيه تمديد طبيعة المشكلة البصرية التي يعمل الجهاز البصري على حلها من خلال المعلومات البصرية إلى المستويات الصوتية في شبكة العين، وكذلك تحديد المعلومات التي يتم عنها الإدراك للجيد للشكل، أما للمستوى الثاني فإنه ينطبق بالطرق المختلفة التي يمكن تمثيل ومعالجة معلومات الشكل والتي تتم من خلال عدة خطوات حسابية، وأما المستوى الثالث والأخير فإنه ينطبق بكيفية تنعيز معالجة هذه المعلومات البصرية بطريقة حسابية.

٦- نظرية تكامل الملامح:

وتقتصر هذه النظرية أن إدراك الشكل يتم من خلال مرحلتين رئيسيتين وفقاً لدور الإنتهاء في معالجة معلومات للشكل، والمرحلة الأولى تسمى مرحلة المعالجة قبل الشئية، وهي تعني أن عملية معالجة معلومات للشكل في هذه المرحلة دور أن يكون

للإنتباه دور مؤثر فيها، حيث تقوم العينان بتجميع للمعلومات المختلفة مرة واحدة من البصر من خلال مركبات العين للتفريق مثل معلومات اللون والإنتباه والمركبة ثم يقوم الجهاز البصري بعد ذلك بتكوين صورة للبصر، أما المرحلة الثانية فإنها تركز على دور الإنتباه في معالجة معلومات الأشكال المختلفة التي يحتويها المشهد البصري، حيث تتم بطريقة متتالية لأشكال المشهد البصري كل على شكل حدة، ودور الإنتباه في هذه المرحلة هو أن يلتفت شكلاً ذا ملامح خاصة في موقع معين، ويركز عليه ثم يحول ملامحه إلى حصائص إدراكية، ويقوم بتسجيلها في ملف خاص عن هذا الشكل، بعد ذلك يقوم الجهاز البصري بمقارنة المعلومات التي تم جمعها في هذا الملف الخاص عن هذا الشكل بالمعلومات المخزنة عنه في الذاكرة البصرية.

وعندما يتحول الإنتباه للبصري لشكل آخر فإن الشكل السابق يحتوى من الرؤية لأن الجهاز البصري في هذه الحالة يقوم بعملية حذف بصري لملف الشكل السابق، لذلك يعجب عن الرؤية ويحل محله ملف للشكل الجديد الذي يتركز انتباه الفرد عليه، أو يرى بعض العلماء أن دور الإنتباه في هذه المرحلة يكون بمثابة التحويل الذي يربط بين الملامح المنفصلة للشكل ويجعلها معاً في مكون واحد لشكل يمكن إدراكه.

مقومات الإدراك

وهي تحلى العوامل أو المقومات التي تؤدي إلى إدراك الفرد للمثيرات والتفاعل معها، أو الصعوبات التي تؤدي سوء الإدراك.

ويجد أن حامد العبد ونذيل حافظ (١٩٩٥: ١٥٢) يلحسان مظاهر صعوبات الإدراك في النواحي التالية:

- ١- صعوبة التمييز للبصري.
- ٢- صعوبة التمييز السمعي.
- ٣- صعوبة التمييز اللمسي.

٤- صعوبة التمييز الحسي حركي.

٥- صعوبة التمييز الحركي التلمسي.

٦- صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية.

٧- الصعوبة البصرية الممركية.

٨- صعوبة التلمس.

٩- صعوبة التلق.

١٠- للصعوبة المتعلقة بالإدراك.

١١- صعوبة للتمجدة.

١٢- صعوبات التفكير.

ويرى مؤلف الكتاب أن هناك بعض المظاهر الإدراكية المؤثرة على قدرة الفرد الكلامية، وهذه الصعوبات تؤثر على إدراك الفرد للمثيرات اللمسية السمية والبصرية والحركية ويظهر ذلك لدى الطفل العماق عقلياً، والذي يعاني في القصور في العمليات السمية الأساسية كالتذكر والإدراك وبالتالي فإنه يحتاج إلى تدريب وارتقاء بقدراته الإدراكية عن طريق التلمس والتحسس والحبرات القريبة منه والسهولة التعامل معها.

يصنف المؤلف بعض المظاهر التي تتطلب تأهب وتحفز عقلي وهي:

١- القدرة على التعبير بين المدركات، بناء على سلامة عمليات التحديد واستخلاص الصفات الأساسية وهذا يتطلب سلامة عمليات الإحساس والانتباه.

٢- القدرة على خلق المدرك لتكوين مدرك له معنى مثل الدائرة الناقصة أو الجزء الناقص في الأشكال.

٣- القدرة على تمييز الشكل المدرك والحلقة الكامنة وراءه.

التصور العقلي والإدراك:

إن الإدراك للحسي هو تغطس الفرد لأشياء حاضرة بالتفعل تؤثر في حواسه . أما التصور هو استحصار هذه الأشياء في الذهن على هيئة صور في غيبة مصادرها الحسية ، والصورة العقلية ليست صورة فوتوغرافية للمدرك الحسي .

ويعرف شاكر عبد الحميد (٢٠٠٥ : ٦٠) الإدراك بأنه مجموعة العمليات التي يتم من خلالها تنظيم المعنى وتجميعه وإعطائه للمثيرات الحسية .

وحاول بعض العلماء التمييز أو إظهار العروق الجوهرية بين الإدراك والتصور ، حيث أشاروا إلى أن الإدراك يتميز بما يلي:

١- الإدراك عبارة عن انعكاس الأشياء الخارجية التي تؤثر في لحظة توليدها بصورة مباشرة على الفرد والتي تحدث نتيجة لاستثارة عصبية مطابقة في المخ .

٢- الصور والأشياء الدائمة للحادثة نتيجة لإدراك الأشياء والمظاهر تعمل دائماً طابعاً ولصعماً .

٣- عملية إدراك الأشياء تتميز بطابع للثبات .

٤- الأساس الفسيولوجي للإدراك عبارة عن مثيرات عصبية في أعضاء الحواس ناتجة عن مثيرات خارجية والتي تنتج إلى الأجزاء المختلفة للمخ ، والتي تحدث لارتباطات عصبية وفنية .

أما التصور فيتميز بما يلي:

١- التصور عبارة عن انعكاس الأشياء والمظاهر التي سبق للفرد في خبراته السابقة من إدراكها والتي لا تؤثر عليه في الحال لحظة للتصور .

٢- التصور يكون أقل في درجة للوضوح عن الإدراك .

٣- التصور يتميز بعدم للثبات وكذلك للتغير ويبدأ بالأجزاء ثم بالكليات .

٤- الأساس الفيلولوجي للتصور هي تلك العمليات التي تحدث لأجراء أعضاء الحواس الموجودة في المحس. أما أعضاء الحواس نفسها فلا تؤدي في عملية التصور وظيفة تذكر.

كما يرى المؤلف أن الصور العقلية تختلف عن الخبرات الحسية والمدرجات العقلية الأصلية اختلافات جوهرية أهمها:

١- أنها صور عقلية رمزية لأشياء محسوسة بالصورة التي يتاح للعقل استحصارها تكون ماثلة أمام عين العقل دون وجود الشيء الحقيقي.

٢- أن الصور العقلية لا تبقى على وثيرة واحدة في ذهن من حيث وصوحها وجدتها فقد تتلاشى قوتها والقدرة على استحصارها كلما تقدم الزمن.

٣- مهما كانت درجة الإدراك العقلي وقدرته على استحصار الصور العقلية فإن تلك الصور المستحضرة لا تكون من النصوص بحيث تحاكي الأصل تماماً من حيث التفاصيل والجزئيات والتصيلات.

٤- أن الصور العقلية تكون منعصلة عن عالم المحس المحيط بالعد، فهي صور لأشياء تأثرت بها الحواس وإنطبعت في العقل، ثم نقلت على هيئة صور عقلية.

في حين إن عمليات التصور في حالات عديدة تكون مشابهة للعمليات الإدراكية وعملية الإنتباه.

مما سبق يتضح أن الفرق بين التصور والإدراك يتمثل في مدى اعتماد كل منهما على أعضاء المحس، والحجزة السابقة، ودرجة وصوح كل منهما، والثبات، فالصورة العقلية ليست طبق الأصل من الإدراك الحسي حيث إنها هي العادة أقل منه وصوحاً وأقل منه تفصيلاً، لكنها تتميز عن الإدراك الحسي بأنها أكثر مروية، إذ يستطيع الفرد أن يشكلها ويحورها كما يريد.

مظاهر صعوبات الإدراك

- يمكن تصنيف مظاهر صعوبات الإدراك إلى ما يلي:
- ١- صعوبات الإدراك والتمييز البصري.
 - ٢- صعوبات الإدراك والتمييز السمعي.
 - ٣- صعوبات الإدراك والتمييز اللمسي.
 - ٤- صعوبات الإدراك والتمييز الحس - حركي.
 - ٥- صعوبات الإدراك والتمييز في الإدراك الحركي واللمسي معاً.
 - ٦- صعوبات التمييز ما بين الشكل والأرضية.
 - ٧- صعوبات الإغلاق.
 - ٨- الصعوبات البصرية - الحركية.
 - ٩- الصعوبات المتعلقة بسرعة الإدراك.
 - ١٠- صعوبات التسلسل (التتابع).
 - ١١- صعوبات النمذجة.
 - ١٢- صعوبات الأداء الوظيفي الحركي.

علاج صعوبات الإدراك

إن عملية علاج صعوبات الإدراك تعتمد على عدم قدرة الفرد وعلى نوع ودرجة الإصابة في الإدراك التي تم التحقق من وجودها من خلال الاختبارات والمقاييس المختصة بذلك. وذلك لعلاج الآتي:

- ١- علاج صعوبة الإدراك والتمييز البصري.
- ٢- علاج صعوبة الإدراك والتمييز السمعي.
- ٣- علاج صعوبة التسلسل (التتابع).
- ٤- علاج صعوبة الإدراك الحركي.
- ٥- علاج صعوبة التأخر البصري الحركي.

الفصل الثامن
صعوبات الذاكرة

الفصل الثامن

صعوبات الذاكرة

مقدمة:

منذ زمن طويل اهتم الفلاسفة وعلماء النفس والكتاب والمفكرون الآخرون بالذاكرة، ومن بين الأسئلة التي كانوا يطرحونها: كيف يقوم المخ الإنساني بتخزين المعلومات؟ لماذا يتذكر الناس معلومات معينة وينسون البعض الآخر؟ هل يستطيع الناس تحسين ذاكرتهم؟ ما هي صعوبة الذاكرة؟ كما أن الذاكرة تعد موضوعاً مثيراً للجدل في الرأي بسبب الأسئلة التي تدور حول دقتها. ففي مجال الفصاء يمكن أن يُحكم على مريض بأنه مدمن أو بريء بناءً على ذاكرة أحد الشهود، هذا على الرغم من أن الأخصائيين النفسيين يتفقون على أن الناس لا يتذكرون الأحداث دائماً بالشكل الذي وقع بالفعل، وأحياناً يستدعي الناس أحداثاً لم تحدث أبداً (سليمان عبدالواحد، ٢٠١٠: أ: ٩١)

وتعد عملية التذكر جزءاً أساسياً وضرورياً في عملية التعلم، وهي تدل عليه، ولا على الفرد في حياته الطبيعية والعملية عن التذكر، لأن عملية التذكر تمكنه من الاستفادة من الخبرات التي تعلمها في أمور حياته اليومية.

ويختلف الأفراد اختلافاً كبيراً في المدى الذي يتذكرونه، فمنهم من يتذكر خبرات طفولته المبكرة، وأغلبهم يعود بهذه التذكرات إلى عمره عندما كان من ثلاث إلى أربع سنوات. والإناث يتذكرون أكثر ويتذكرن عن عمر أقل من ثلاث سنوات مقارنة بالذكور. والأطفال في طفولتهم المتأخرة لا يتذكرون خبراتهم وحوادثهم بوصفهم عن طفولتهم المبكرة ويسترجعونها في سن المراهقة. ويمكن أن يرجع القدرة على التذكر المباشر في مرحلة الطفولة إلى عوامل نفسية مختلفة منها تركيز الانتباه والاهتمام واليقظة، كما أن للكفاءة علاقة بالتذكر، وهذا ما دفع بيليه Binet لا اعتباره مهماً في قياس الذكاء.

ومما هو جدير بالذكر أن عملية التذكر تستمر في الصحف في علاقتها بالذكاء حتى تكاد تلغى عند المراهقة. وضو عملية للتذكر يسائر نمو الإنتباه. ومع بلوغ العاشرة، تظهر قدرة على التذكر والحفظ الآتئ مرتفعة المستوى وعاليا دون فهم للمعنى. وعلى أية حال فالأطفال ما بين ٩-١٢ سنة من العمر يميل إلى الحفظ الآتئ، أما بعد ذلك يتجه لتخخير هذه الطريقة تلقائيا إذ يميل إلى التذكر عن طريق الفهم وليس الحفظ. (عبد المجيد سيد أحمد وركريا الشربيلي، ١٩٩٨: ٢٩٥)

إن الأطفال يستطيعون تمييز الأشياء التي شاهدها قبل فترة قصيرة، لذا نراهم يشجعون المعلمين على استخدام وسائل حسية مع المتعلمين، في مقدمتها صور الأشياء لكي تساعدهم على تيسير التعلم، ومن ثم تسهيل عملية الاسترجاع. وتؤكد أغلب الدراسات على أن المعلم يتذكر المعلومة بشكل أفضل إذا عرضت عليه بطرق مختلفة.

وفي المدرسة نجد أن الاهتمام والتركيز على الذاكرة قد اريد بشكل كبير، وذلك لما ينتج عن القصور فيها من صعوبات في التعلم. فطلى سبيل المثال نجد متعلماً لديه صعوبة في الذاكرة البصرية Visual memory أو في الذاكرة السمعية Auditory memory مما ينتج عنه صعوبة في معرفة وتسمية الكلمات المطبوعة ومع أن هذا المتعلم قد وسع في الصف السادس إلا أن تحصيله في القراءة كان في مستوى الصف الثاني فقط. وقد نجد متعلماً آخر على سبيل المثال لديه صعوبة في تذكر ما سمعه كما لديه صعوبات في تعلم النح، وتكر الحروف الهجائية، والنهجنة، وفي تعلم الحقائق المسابية عن طريق الحفظ والصم.

ونظام الذاكرة لدى الإنسان يتميز بقدر كبير من تنوع للمعلومات التي يتصممها كما تقوم الذاكرة بتسجيل الخبرات التي نمر بها في مواقف حياتنا اليومية المتغيرة لاستخدامها في الوقت المناسب. ولذا كان الإدراك هو وسيلة الفرد في التواصل مع الموقف الراهن بما فيه من عناصر أو موضوعات، فإن التذكر هو استرجاع لهذه العناصر والموضوعات، وما يرتبط بها من خبرة سابقة.

تعريف الذاكرة، Memory

يمكن تحديد الذاكرة على أنها حفظ المعلومات عن الإشارات Signals المتواترة في المجال الإدراكي للفرد ، وذلك بعد احتفاء أو تصاؤل هذا للتواتر (طلعت منصور، ١٩٧٥ : ٢٠٤) ، والذاكرة بمعناها الشامل هي تجريد عام يشير إلى أنواع متباينة من الأنشطة العقلية العامة والخاصة، ومن جهة ثانية ، فهي تعبير مبهم في معظم الحالات قد ترمى إلى أوجه نشاط عقلي يتجلى معها بمثلول ما يراد بها من وراء التعبير. ولذلك لها معهرمان أحدهما عام والآخر خاص ، وكلاهما لا يحلوان التجريد والتشمول (محمد قاسم، ٢٠٠٣ : ٩) ، ويمكن تعريفها بأنها الوظيفة أو الوظائف العقلية التي تعمل على احتفاظ المرء بآثار خبرات الماضي واستعادتها أو الانتعاع بها فيما بعد ، سواء على المستوى الشعوري أو اللاشعوري ، ولذلك يرى تشابهاً وتداخلاً بين المادة Habit والنظم Learning والذاكرة Memory .

والذاكرة تعتبر وظيفة عقلية عليا ، وعملية معرفية يتعدد بها الإنسان ، فهي تمكس ما توفر له من قبل في عالمه الإدراكي من ظاهرات وأحداث وانطباعات يستعملها في سلوكه العالي بالرغم من غياب تأثيرها في الموقف الراهن .

ويشير وليم إلخولي (١٩٧٦ : ٢٩٥) إلى أن الذاكرة تعتمد من الناحية النفسية على الشخصية بأكملها ، ومن الناحية الوظيفية على أغلب أجراء المخ. وإن كان ذلك لا يمنع من أن يكون بالمخ أجراء لها علاقات معينة ببعض عمليات الذاكرة ، فقد استطاع بتفصيل أن يطلق ذكريات ماسية بتدبير جره معين في الفص الصدفي بالمخ بتيار كهربي، ففهرت إلى ذهن الشخص بعض ذكريات ماسية البعيد واضحة ، ثم توقف تذكرها بمجرد توقف التدبير الكهربي .

وقد عرف جمال صليبا (ب ت : ٥٨٥) الذاكرة بأنها القدرة على إحياء حالة شعورية معينة وانغمست مع العلم أنها جره من حياتنا الماسية . وقد عرّفها حكماوبا التقدماء بأنها قوة معطها التجويف الأخير من التمتع من شأنها حفظ ما يدرك من

المعاني الجزئية (أب سيبا)، وتسمى حافظة أيضاً ووظيفتها الحفظ والتذكر.

والذاكرة كما يعرفها عادل العبد (٢٠٠٣ : ١٦٠) تعتبر عملية مركبة، وتعد من محدثات الجانب العقلي في سلوك الإنسان، وتعد من المواقف التي تتطلب الاستدعاء المباشر إلى المواقف التي تتضمن ظواهر تحسب للملاحظة الإكلينيكية، ولها أثر عميق في الشاحية للنفسية، فلو لاها لما تكونت الشخصية، ولا ثم الإدراك، ولا اكتسبت العادات، ولا أمكن التخيل والحكم والاستدلال، وكلما كانت الذاكرة أقوى، كان العقل أوسع وأعنى.

وأخيراً يصف مؤلف الكتاب للذاكرة بأنها العملية العقلية التي يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع التجربة الماضية، فما يتوفر للإنسان في خبرته الماضية، من إدراكات وأفكار ومشاعر وميول وسلوك وحركة، لا يختفي بلا أثر، وتكن يستبقه العقل في شكل مبادئ ومسوّيات (تصورات ومفاهيم) هي الذاكرة، تدخل في النشاط النفسي للمرد في المواقف الدالية ولا يوجد تعريف وحيد للذاكرة يمكنه أن يملأ وجهات النظر المختلفة، ولكنها بشكل عام، هي القدرة على التمثيل الانقائي (Se-lectively Represent في واحدة أو أكثر من منظومات الذاكرة) للمعلومات التي تميز بشكل فريد خبرة معينة، والاحتفاظ بتلك المعلومات بطريقة مدظمة في بنية الذاكرة العالية، وإعادة إنتاج بعض أو كل هذه المعلومات في زمن معين بالتساقط، وبذلك تحت ظروف أو شروط محددة. واكتمال الذاكرة ودقة الذاكرة أيضاً مرتبطين، فالاكتمال والدقة مقياسان مستقلان لأداء الذاكرة وعملها. فيمكن للذاكرة ما أن تكون كاملة شاملاً، ولكنها ليست دقيقة.

مفهوم التفكير

يشير أنور الشرفاوي (٢٠٠٣ : ١٦١) إلى أن عملية للتذكر من الصليات العقلية المعقدة، حيث إنها تتناول عدة عمليات عقلية كالاحتفاظ Retention، والتعريف Rec-ognition، والاستدعاء Recall. وينطلق للحفظ بأثر الذاكرة. فحينما يمارس الفرد

نشاطاً معيناً في موقف خاص ، فهو إما أن يحفظ ما يمارسه أو يتساءل ، ولذلك نلاحظ أن الحفظ والتدبير ليسا وظيفتين مختلفتين في الأصل ، بل يعتبران مظهرين لوظيفة واحدة . إلا أن الحفظ يعبر عن الجانب الإيجابي ، في حين يعبر التدبير عن الجانب السلبي .

وتعريف الذاكرة يختلف في معناه عن تعريف التفكير . ويختصر هذا الاختلاف في أن للذاكرة هي الوعاء الذي يتم بواسطته احتفاظ وتزجير واستيقاظ هذه المعلومات والحقائق في العقل . أما التفكير فهو جلب للمحور من هذه المعلومات والحقائق من خلال عملية الاسترجاع . ويذكر طلعت منصور وأحريين (١٩٨٤ : ٢٢٢) أن التفكير يعتبر من العمليات العقلية التي يتم معها تسجيل وحفظ واسترجاع التحيزات العاصية ، والذاكرة الجديدة هي التي يتذكر صاحبها المادة اللازمة بسرعة ويحتفظ بها لفترة طويلة ويسترجعها بدقة .

وينسب التفكير دوراً هاماً في حياة الفرد فلا تقتصر حياة نفسية على العاصي فقط ، أو الحاضر فقط ، و الذاكرة هي التي تربط العاصر بالعاصي ولا يكاد يحلو أي موقف في الحياة من استخدام أحد أنواع التفكير ، ولذلك له أهمية خاصة في التفكير وسلوك حل المشكلات ويعرفه لينجهان أنه استحضار العاصي على هيئة ألقاط أو معان أو حركات أو صور ذهنية .

وقد عرف أحمد راجح (١٩٩٥ : ٣٠٦) التفكير بمعناه العام استحياء ما سبق أن تعلمناه واحتفظنا به ويتمعن النظم والاكتساب والوعي والاحتفاظ . وله طريقتان هما الاسترجاع والتعرف .

ويرى سعد جلال (١٩٨٥ : ٨٥٨) أن التفكير هو إظهار للدلالات على التأثير شيء في العاصي ، قد يكون كاملاً وناماً للخبرة السابقة ، ويسمى بالاستدعاء ، وقد يكون مجرد التعرف على شيء سابق خبرة في العاصي ، ولا يكون التفكير هنا ناماً ، بل يكون مجرد شعور بأن هذا الشيء مألوف ومر بخبرة الفرد في العاصي ، ويسمى

هذا بالاعرف Recognition، غير أن التعرف بمجرد للشعور بالملفوفية، قد يخدم العرد، إذ تكون أحياناً نوعاً من الاندماج Redintegration وهناك الاسترجاع، مثلاً ومحدث عدد حفلاً لقصيدة شعر، ويطلب منا إلقاؤها، ويسمى هذا بالاسترجاع.

والنتذكر له درجات مختلفة، فهناك ما يسمى بالاسترجاع اللغائي، وهو خطوط الذكريات في الذهن بدون أن يكون هناك دائماً مناسبات ظاهرة سريعة لخطورها. وقد لا يوفق الشخص في الكشف عن بواعثها إلا بعد تحليل طويل. وقد يكون هذا الاسترجاع بمثابة عملية نداع وترابط. ويقابله ما يعرف بالندكر المتعمد أو بالاستدعاء، وتبدأ عملية الاستدعاء في المجال للذهني بالبحث عن الذكري، وقد يؤدي هذا البحث الذهني إلى القيام بالبحث في المجال الإدراكي الخارجي لمساعدة البحث الذهني وتأييد ما قد يبدو للشخص بأنه هو الذي يبحث عنه.

وقد حدد عادل الأصول (١٩٨٧: ١٠٠١) عدة أنواع للندكر منها، الندكر البصري الحركي Visual Motor Memory ويعطى فترة العرد على ندكر إبحرات المرئية السابقة التي تتضمن نشاطاً حركياً. والندكر البصري Visual Memory وهو القدرة على استدعاء الصور البصرية بعد فترة من الوقت وبعد ذا أهمية في الإنجاز الأكاديمي، حيث إن الحال في الندكر البصري عادة ما ينتج عنه اضطرابات تعليمية.

والقدرات التذكيرية تتعلق بحفظ العرد للأشياء التي يتعلمها، وكيفية تذكرها أو للتعرف عليها. والفترة للتذكيرية كما عرفها عادل للعدل (٢٠٠٣: ١٤٢) هي تكوين عرضي مسئول عن مجموعه من أساليب النشاط التي تتعلق بالاسترجاع، والتحديد الزمني والمكاني لمعلومات ومهارات وخبرات سبق تخزينها واكتسابها وتعلمها في الماضي، أو هي فترة العرد على الندكر المباشر للأعداد والكلمات أو الأشكال أو الجمل أو العبارات أو تذكر الارتباطات بين ثنائيات الأعداد أو الكلمات أو الألفاظ، وتتناول اختبارات القدرات التذكيرية هذه للجوانب.

واللتذكر كما يصوره عبد المجيد سيد أحمد وزكريا الشرييني (١٩٩٨: ٢٩٥) هو العملية التي يتم بها استعادة ما مر في خيرة الفرد السابقة ، واسترجاع الصور الذهنية البصرية أو السمعية أو غيرها والتي مرت عليه إلى الحاضر الراهن . ويتصل الإنتباه بالتذكر والقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات القيمة . وربما يكون للعجز في الاسترجاع نيس دليلا على ضعف الذاكرة ، بل في الإنتباه .

وفي هذا الصدد يذكر أنور الشرفاوي (١٩٨٤: ٤٥) أن عملية التذكر ليست عملية بسيطة أو وحيدة في ذاتها بل عملية معقدة ، تساهم مع غيرها من عمليات في بناء نظام الذاكرة لدى الإنسان .

وهي هذا الإطار يشير مؤلف الكتاب إلى أن عملية التذكر تتأثر بعدة عوامل أهمها:

- ١- مدى الذاكرة : Memory Span ويختلف وفقا لمتغير العمر .
- ٢- نوع مادة التذكر: فقد نجد صعوبة في تذكر بعض المواد أكثر من غيرها ، ونميل إلى تذكر المادة ذات المعاني بسهولة ، بينما نجد صعوبة في تذكر المادة غير المترابطة فيما بينها .
- ٣- طرق تعلم مادة للتذكر: تتحقق فاعلية العمليات العقلية المكونة لنشاط الذاكرة استنادا إلى مبادئ وقوانين التعلم الإنساني . فبقدر ما تعتمد هذه العمليات على طرق فعالة في التعلم تكون فاعلية للذاكرة .
- ٤- المستوى العمري: تتأثر فاعلية عمليات التذكر بعمر الفرد ارتباطا بقدرته على التعلم ولا يوجد مستوى عمري معين تصل عنده القدرة على التعلم إلى أقصى مستواها .
- ٥- المستوى العقلي: يتأثر التذكر بمستوى ذكاء الفرد . فالقدرة على التذكر لدى الأطفال ضعاف^١ العقل تكون ضعيفة ، ويتصح ذلك في كل العمليات العقلية المكونة لنشاط الذاكرة ، وعلى العكس من ذلك ، غالبا ما يتصف

الأطفال الأنكباء بذاكرة قوية، كما تبدو البينات غالباً تفوقاً على البدين من نفس مستواهم العزى فى اختبارات الذاكرة وفى التعلم للمدرسى.

٦- **العوامل النفسية والانفعالية:** بقدر ما تزداد النفسية و بقدر ما يقوى نشاط العقل فى التذكرو مادة التعلم التى تستدبر اهتمامات الفرد تنشط حالته النفسية وتثبت فى الذاكرة وتكون أميل إلى الاستدعاء بسرعة ودقة فى المواقف اللاحقة.

عمليات الذاكرة:

- ١- الاحتفاظ.
 - ٢- الاسترجاع والاستدعاء.
 - ٣- التعرف.
 - ٤- إعادة التعلم أو التحصيل.
- وسوف يتعرض المؤلف كل عملية من هذه العمليات بشيء من التوضيح:

١- الاحتفاظ : Retention

الاحتفاظ يعنى حفظ المعلومات السابق تحصيلها ، وإبقاها كامنة فى النفس لحين الحاجة إلى الانفعال بها وتتطلب هذه العملية سلامة للجهاز المسمى المركزى ، وتتأثر بالتعب والعوامل الوجدانية الشديدة وغير ذلك من الحالات المرضية التى تؤدى إلى النسيان بعد تحصيل. (هذا وقد ترجم البعض كلمة Retention إلى وعى لأن المرء يعى الذكريات ويحتفظ بها كالوعاء الذى يعمى ما فيه من سائل وغيرها).

ويفسد بالاحتفاظ Retention لمحتاط الفرد بما مر به من خبرات وبما حصله من معلومات وكسبه من عادات ومهارات. والفترة على الوعي اعتماد فطرى يقوم على أساس عصبى يختلف باختلاف الأفراد. والذى يهم من الناحية العملية هو تذكر للعاسى عند الحاجة إليه، واعتبار ما دون ذلك فى حالة سريان سواء أمضى أو صعب

تذكره، وعلى هذا يمكن تعريف النسيان بأنه عجز طبيعي، جرنى أو كلى، دائم أو مؤقت، عن تذكر ما كسبناه من معلومات ومهارات حركية. وهناك ثلاثة طرق لقياس درجة الوعي أو النسيان تتمثل في (طريقة الاسترجاع - طريقة التعرف - طريقة إعادة الجمع).

والنسيان نعمة لأن الإنسان يميل إلى نسيان الحبرات المؤلمة التي مر بها و قد يكون نعمة إذا اتخذ صوراً متكررة جادة قد تصل إلى حد نسيان ما نطمح الفرد وهي مواقف حاسمة، فقد يصل إلى حد فقدان القدرة على تذكر أبسط الأشياء المعتادة في الحياة اليومية. ولا يكون تاماً، وإما تبقى بعض الآثار في الذاكرة، ويكون سريعاً في البداية ثم يأخذ في التباطؤ بعد ذلك وتتمثل العوامل المؤثرة في النسيان في: (نوع المادة - النظم الرائد - نسيان الصدمة - المقافير - الكلف الرجعي - العوامل الدافعية الانفعالية).

وقد ذكر محمد قاسم (٢٠٠٣: ٤٩) في هناك نوعين من النسيان هما (التلاشي أو الذبول السلبي الذي يعمل لفواصل قصيرة فقط - للتداخل الفعال الذي يعمل لفترات أطول) وهاتان الآليتان في النسيان تملسان للذاكرة قصيرة المدى، وطويلة المدى على التوالي، والتلاشي السلبي يحدث للمواد لأن المادة لم يجد التعامل معها بشكل مركزي و مباشر عن طريق الانتباه. أما للتداخل الفعال، فيحدث حين تكون معلومات أخرى قد حدثت قبل أو بعد المعلومات المستهدفة المطلوبة التي تدخلت معها.

٢- الاسترجاع Recovery والاستدعاء Recall

وهما صرب من الذاكرة الصعنية يؤدي إلى استرجاع ذكريات وآثار حبرات ماضية عن طريق الترابط والتداعي، سواء أكانت الذاكرة على مستوى شعورى أو قبل الشعورى أو لاشعورى. كما أننا قد نستدعي بإرادتنا ذكريات معينة. وقد لا يترى استرجاع الماضى أى تمبير، أو تكون المادة التي نتذكرها مغالفة للأصل بعض

السحافة - وهو ما يحدث غالباً - لأنّ فهماً ومعلوماتنا ورغباتنا واتجاهاتنا الوجدانية ووسائل عواملنا النفسية الراهنة ، واتجاه النفس بطبيعتها إلى مدّ للثغرات وحيك الأمور يتناول الخبرة الماضية عند استرجاعها بالتنسيق والتعديل ، ولما كانت الذاكرة وسيلة للانتفاع بآثار الخبرات الماضية هي إعادة التوافق في موقف راهن ، فلا عجب أن حوِّرت النصّ ذكريات الماضي بما يزيد الانتفاع بها في اللحظة الراهنة دون محاولة شعورية من الشخص.

ويشير يوسف مراد (١٩٧٢: ٢٤٨) إلى أن الاستدعاء هو استرجاع للذكريات مع ما يصاحبها من ظروف المكان والزمان وبه تنتقل عملية التذكر من عالم الإدراك الخارجية إلى عالم التصورات الذهنية مع تحديد معنويات هذه التصورات في الزمن الماضي، لا في الحاضر، ولا في المستقبل. وهو دائماً صرّب من الاستجابات تثيره تنبيهات مختلفة . ويمكن تقسيم مؤثراته إلى أربعة أقسام (١) المؤثرات الناشئة عن الحياة الاجتماعية كالأحداث التي تنور في قاعة الجلس أو حول مائدة الطعام (٢) المؤثرات المادية التي تحيط بنا (٣) العوامل المعنوية والوجدانية (٤) سلوك الشخص نفسه من حديث أو حركات. فلا بد إذن من مؤثر يحدث في الحاضر لكي تتبعث الذكريات القديمة من جديد.

ويعرف أحمد راجح (١٩٩٥: ٣١٦) الاستدعاء بأنه استحضار الماضي في صورة ألفاظ أو معانٍ أو حركات أو صور ذهنية . وقد يكون جزئياً أو كلياً ، ناقصاً أو مكتملاً. فالاسترجاع المكتمل أو الاستدعاء recollection هو استرجاع تكون فيه الذكريات محددة في الزمان والمكان. وقد يكون الاسترجاع استجابياً مقصوداً أو تلقائياً يحدث دون مؤثر ظاهر، أي تذكر شيء غير مائل أمام الحواس وعملية الاسترجاع ليست مجرد استحضار لصور مخزونة بل هي عملية اختيار وتنظيم وحلق واحتلاق.

وهناك الاستدعاء المتأخر delayed recall والذي يعنى القدرة على تذكر المواد المتعلقة بعد انقضاء فترة من الزمن.

والاستدعاء بصورة مختلفة يستخدم لقياس الحفظ في مدارسنا، وهي طريقة صارمة، والسبب راجع إلى أن المتعلم قد ينسى المعلومات السابق حفظها بعد عدة أيام، ومع ذلك مازال يعرف هذه المعلومات معرفة لا بأس بها رغم أنه أحقق في إظهار ما يعرفه، ولو أننا قدرنا حالة الإحفاق بالرقم صفر في هذه الحالة كان تقريباً خاطئاً وغير ممثل للحقيقة. ويؤكد سيد حيدر الله على وجود فروق هدية بين الأفراد في عملية استدعاء المعلومات التي يراها بالعين أو يسمعها بالأذن والاستدعاء ليس نتيجة حتمية للوعي، فقد يكون مقصوداً أو غير مقصوداً.

كما أن عمليات الاستدعاء عبارة عن طريقة لقياس الحفظ، فهو يثقف على مدى التثبيت في الأصل وعلى مقدار الحفظ، فاختبارات مدى الذاكرة، كلها عبارة عن استدعاء.

ويذكر فتحى الريات (١٩٩٥: ٣٢٨) أن مفهوم الاسترجاع هو محاولة الفرد تذكر أو استرجاع المعلومات التي يتم استقبالها في الذاكرة قصيرة المدى أو السابق تعلمها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، وتأخذ إستراتيجياته عدة أنماط هي: (التسميع والمراجعة - Rehearsal & review تنظيم المعلومات أو العقرات Or- ganizing Items الأقل ارتباطاً ببعضها البعض في وحدات مترابطة - الإنفاذ أو الإحكام - Elaboration التصور البصري Visual imagery).

٢ - التعرف: Recognition

التعرف هو الشعور بالألفة حيال الأشياء والأشخاص التي أدركها الفرد من قبل. وهو حالة شعورية قد تكون مصمرة أو صريحة، غامضة أو واضحة، وقد تكون سريعة أو بطيئة. والتعرف أبسر من الاسترجاع. و التعرف أقرب إلى الإدراك الحسي منه إلى الاسترجاع. فهو الخطوة الأولى بعد الإدراك. وقد يحين الاسترجاع على إكمال التعرف الجرنى، كذلك قد يكمل التعرف الاسترجاع كما لو كنت تحاول تذكر اسم شخص فاسترجعت عدة أسماء لم تره، وأخيراً تسترجع اسماً يتبين لك أنه الاسم الصحيح أى تعرفه، فتتم عملية الاسترجاع.

ويمعرفه ولينم الخولي (١٩٧٦: ١٩٣) بأنه معرفتنا لمطابقة المدركات أو الأفكار الراهنة أو عدم مطابقتها لخبرائنا السابقة، والإحساس بأن الشيء مألوف أو غير مألوف.

والتعرف كما نعرفه ماجد مؤمني (١٩٨٦: ٧٣) يعد وأحد من الوسائل التي يذاء عليها نتعرف على مقدار للتثبت والحفظ، والمثال الجيد عليه هو نماذج الاحتيار من متعدد هي الأسئلة الموضوعية. والتعرف والاستدعاء عمليتان أساسيتان للتعرف على مقدار حفظ المعلم ومقدار تثبت ما تعلم، وبعد فترة من الزمن فإن ما تعلمناه أو ما نتذكره يبدأ بالتناقص تدريجياً، ويحدث النسيان بشكل كبير في الساعات الأولى بعد التعلم.

وهي سلوك الإنسان، هناك تعرف عملي يصعب الأعمال التعرفية، كما يوجد تعرف مصعوب بالشعور بالبحث والمحاولة وبالحكم بأن هذا الشيء أو هذه التكرى جزء من التجارب السابقة بدون تحديد ظروف لكتسابها الزمنية. ولا يتحتم أن يكون التعرف إيجابياً واضحاً، فقد يكون سلبياً أو مبهماً. ويؤثر التعرف بالعوامل الوجدانية فيسرع الشخص في حكمه أحياناً، وقد يكون مضطرباً في تعرفه.

صور الذاكرة البشرية،

هناك صور وتصنيفات متعددة للذاكرة، يحرص لها مؤلف الكتاب فيما يلي:

- ١- **الذاكرة الحسية الحياتية:** Concrete Memory وهي الذاكرة التي تتعلق بالانطباعات المتجمعة من خلال أعضاء الحس. وتنقسم أشكالاً فرعية أخرى كالذاكرة البصرية، الذاكرة السمعية، الذاكرة اللمسية، الذاكرة الشمية، الذاكرة التذوقية، وقد ترتبط قوة بعض هذه الأشكال كتحويص لتحتل نشاط أشكال أخرى، كما هو الحال لدى المكفوفين أو الصم، كما تعتبر ذات أهمية خاصة بالنسبة للإبداع الفني.

٢- **الذاكرة اللفظية المنطقية:** Verbal-logical Memory وتنقسم أفكارنا عن جوهر الظواهرات أو الأشياء، لذا يطلق أحياناً عليها ذاكرة المعاني.

٣- **الذاكرة الحركية:** Motor Memory وهي ذاكرة اكتساب مبادئ الحركة وحفظها واستدعائها، وتنقسم للتصورات الحسية - الحركية لشكل الحركة ، وسرعانها ، ومقدارها ، سطحها ، وتتابعها ، ووتيرتها ، وإيقاعها ، وغير ذلك . وهي ذات أهمية خاصة في التدريب على الألعاب الرياضية.

٤- **الذاكرة الانفعالية:** Emotional Memory وهيما يسترجع الفرد الماسى مصحوباً بالفعالات محبة إيجابية أو سلبية ، مثل شعور الفرد بالخوف إزاء مشيرات معينة تذكره بخبرة مؤلمة عاشها في موقف سابق.

٥- **الذاكرة الإرادية:** Voluntary Memory ونقوم على وجود أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة. أما للذاكرة اللاإرادية Involuntary Memory فلا توجد فيها أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة وجهة معينة ، حيث في هذا النوع يفكر إلى الوعي نمادح لأحداث أو ظواهرات أو أشخاص بدون قصد.

٦- **الذاكرة الأولية والذاكرة الثانوية:** وسعة الذاكرة الأولية محدودة ، حيث تتحدد بعدد الفقرات التي يمكن حملها فيها. وطرأ لمحدوديتها فإن الفقرات الجديدة تعمل على إزاحة الفقرات القديمة ، أو يتم فقد بعض الكلمات المحمولة في الذاكرة الأولية لأوسياتها، وتعد الذاكرة الثانوية محراً أكثر استدامة وفيها لا تحتاج الفقرة إلى التسميع أو التردد ولما إلى الاحتفاظ على العكس من الأولية. (فخى الريات ، ١٩٩٥: ٢٣٤).

والذاكرة الأولية مرتبطة بشكل وثيق بالذاكرة قصيرة المدى ، ولكنها ليست مماثلة لها، أما الذاكرة الثانوية الدائمة Permanent فهي مجارات Paths تتطبع على نميج المح. (محمد قاسم ، ٢٠٠٣: ١٣)

٧- **الذاكرة الموقفة أو الطرصة:** وهي التي تستقبل وتمتص بالمعلومات الموقفة أو العارضة مثل رؤية المحيط لأول مرة. وهذه المواقف تحدث دائماً في هذه الذاكرة على هيئة صيغ هولوجرافية المرجع. والذاكرة الموقفة عرصة للتعمير والقدر وتمثلها يعتقد كثيراً إلى التركيب الشكلي الذي يفترض وجوده كمكونات للمعلومات الأخرى التي تحتزن في ذاكرة المعاني. (هشفي الزيات، ١٩٩٥: ٢٢٤)

٨- **ذاكرة المعاني:** وهي تعتبر ذاكرة للكلمات والمعاني والقواعد والأفكار المجردة وما هو ضروري لاستخدام اللغة فهي الموسوعة العقلية التي تمثل التنظيم المعرفي للعقد وهي أقل قابلية للاستئثار، وتظل أكثر استقراراً طوال الوقت. (هشفي الزيات، ١٩٩٥: ٢٢٨)

إن الأنواع المختلفة للذاكرة ترتبط بجوانب النشاط الإنساني المختلفة ولا تعمل منفردة، وإنما هي وحدة وثيقة. فذاكرة الأفكار والمعاني (الذاكرة اللغوية المنطقية) قد تمثل ذاكرة إرادية في بعض الحالات ولا إرادية في حالات أخرى، وقد تكون قصيرة المدى أو طويلة المدى. ومن ناحية أخرى، ترتبط هذه الأنواع ببعضها، فالذاكرة الحركية والحسية واللغوية للمنطقية لا تعزل عن بعضها لأنها ترتبط فيما بينها الجوانب المختلفة لمظاهر العالم الخارجي.

وهناك أنواع أخرى من الذاكرة القوية الخاصة بذاكرة الرسام لأشكال والألوان، أو ذاكرة الملحن للألحان الموسيقية، وذاكرة بعض لاعبي الشطرنج المحترفين لأوصاف الأحجار على الرقعة، بدون النظر إليها بل بالاعتماد على الذاكرة فقط وعلى مجرد العلم بالحركات التي يقوم بها للطرف الآخر. ولا يتذكر لاعب الشطرنج الذي يلعب دون أن ينظر إلى الرقعة ومنع الأحجار منعصلة بعضها عن بعض، بل يتذكر العلاقات الموجودة بين مختلف الأحجار، أي إنه ينظر إليها من حيث هي قوى في إمكانها أن تتحرك في اتجاهات معينة، فهي ذاكرة تخطيطية

ديناميكية، لا مجرد استرجاع للأوضاع والأشكال ، وقد دلت التجارب على أن الإنسان ليست له ذاكرة عامة واحدة ، بل إن له ذاكرات متعددة ومستقلة وقد تكون أحياناً أو بعضها قوية والأخرى ضعيفة عند الشخص نفسه .

الذاكرة العاملة : Working Memory

يرى المؤلف أنها جزء من المخ يحدث فيه معالجة المعلومات ونفسيتها وتحريكها ، وتعرف بالسعة العقلية أو الذاكرة العاملة ، وتطو القدر على استحضار المعلومات التي ترتبط بالمهمة التي يواجهها الفرد ، وهي تختص بالتجهيز الشعوري للمعلومات التي نكتسبها . وتأخذ العمليات التي تعالج للمعلومات المضمونة إلى الذاكرة قصيرة المدى عدة صور ، فالأشخاص الذين يكون لديهم اهتمام بتعلم مقطوعة نثرية ذات معنى ، يستخدمون بصورة متكررة للتسميع والتنظيم والتحليل والتكامل . نحن نقوم بتسميع الفقرات الأخيرة التي نقرأها كما أننا بنظمها بإيجاد نوع من العلاقات بين الفقرات الجديدة التي نخطمها وبحصها بالنس قبل ربطها بما هو معروف بالفعل لنا .

وقد توصل بيترسون ، سوبج ، بريمان ، بوس ، إلى أن انتقال النظم يؤثر تأثيراً دالاً على التحصيل اللاحق فمن نجد نوعاً من التكامل In-Integration والتفاعل Interaction بين الفقرات الجديدة التي نتخطها وما نعرفه بالفعل لنشكل بنية للمعرفة أكثر تكاملاً وهذا التكامل في المعلومات في الذاكرة العاملة ضروري لعملية التحرير الدائم في الذاكرة طويلة المدى (Masson & Miller 1983) ، وهذه المعالجة التي تحدث في الذاكرة العاملة هي عملية تشفير أو ترميز للمعلومات التي تحدث في الذاكرة طويلة المدى .

والذاكرة العاملة يرى فحمى الزيات (١٩٩٥ : ٢١٦) أنها تؤثر تأثيراً حيوياً على الإدراك واتخاذ القرارات وحل المشكلات ، واشتقاق أو ابتكار معلومات جديدة . ويأخذنا فإنها تمثل أهم مكونات عملية التفكير . فالمثيرات البديعية ليست دائماً على

نفس الحالة التي نشهقها من للعالم الخارجى، وإنما تحمى لأنماط من المعالجة والتعديل، حيث تتحول من صيغتها للحام إلى صيغة للتجهيز والمعالجة ، كما أنها لا تظل فى الذاكرة طويلة المدى على الصورة التى تم تخزينها عليها، فالذاكرة الإنسية تقوم بتمثيل مثيرات للعالم الخارجى رمزياً Symbolically ولا تحتفظ بصورة طبق الأصل لهذه المثيرات. وهذه للبيئة الرمزية فى تمثل المثيرات هامة لمعطيات المعرفة، وعلى ذلك فالذاكرة العاملة تمتص بمطيات التحليل والمقارنة لما هو محتوى فى الذاكرة بعيدة المدى من خلال نمط التعرف Pattern Recognition. ويمكن تحديد المعطيات المعرفية المتصلة بالذاكرة العاملة فى الآتى:

١- الإنتباه:

تشير الدراسات والبحوث للمنطقة بمطيات الإنتباه إلى أن عملية اختيار أو انتقاء المثير لا تحدث إلا بعد إعطائه المعنى والدلالات فى الذاكرة العاملة.

٢- الذاكرة قصيرة المدى:

ونعد من مكونات الذاكرة العاملة فالتصورات الحديثة للذاكرة تؤكد على عدم اعتبار الذاكرة قصيرة المدى مخزناً منعزلاً ، حيث إلى التمهيد والمعالجة المدئية أو الأولية للمعطيات الواردة ، تمثل أهم الوظائف المحورية للذاكرة العاملة ، كما تعمل الذاكرة العاملة كمحزن قصير المدى للمعطيات الجديدة ومن ثم فهى نحل محل الذاكرة قصيرة المدى كما أنها تحمل للمعطيات التى نستعد أو نسترجع أو التى يراد تخزينها أو تحويلها من الذاكرة بعيدة المدى إلى حيث يتم مزجها أو إدماجها بالمعطيات الجديدة واشتقاق للمعطيات المطلوبة للاستجابة أو توليها وفقاً لمتطلبات الموقف (فتحى التريات، ١٩٩٥: ٢١٦)، ويضيف عادل العدل (٢٠٠٣: ١٥٩) أن بعض الباحثين يرون أن الذاكرة العاملة هى ذاتها الذاكرة قصيرة المدى ، ولكنها فى حالة نشطة ، فالوصول للحل بعد أداء مهمة رياضية يتطلب استخدام الذاكرة قصيرة المدى لتخزين بعض النتائج قبل النهائية ، حيث تقوم الذاكرة العاملة بجمعها وإعطاء

النتائج قبل النهائي من خلال العلاقات الوظيفية للذاكرة والتي تتضمن التحزين والتجهيز معاً.

المكونات الأساسية للذاكرة الإنسانية.

لن إقتفاء أثر الذاكرة له ثلاث مظاهر تتمثل في استقبال المعلومات وصياغتها ثم تخزينها ثم الاستفادة منها أو توظيفها وهى يتم الاستعانة من نطاق عمل الذاكرة وتوظيفه فى المواقف المختلفة وفقاً لطبيعة الموقف ومتطلباته ومحدداته المدركة، ويتكون الذاكرة من ثلاث عمليات أساسية تتمثل فى الآتى:

١- نظام تخزين المعلومات الحسية Sensory Information Storage:

ويتكون عبر قنوات الاتصال الحسى، والتي عادة لا تستغرق أكثر من أجزاء معدودة من الثانية، وتقتصر وظيفة هذا النظام على التصوير الدقيق لكل ما يصل إليه من معلومات عن طريق الحواس، ويأتى بعد ذلك دور العمليات التالية من إدراك وتعرف وتفسير لهذه المعلومات. وهو يؤدى دوره كاملاً فى فترة رمزية قصيرة يتلوها فترات رمزية أطول بالنسبة للعمليات التالية فى نظم تكوين وتناول المعلومات.

ويتضمن هذا النظام عملية التحويل الحسى Encoding وهى أولى العمليات التى يمارسها الفرد بعد إدراك عناصر المعلومات. حيث يتم تحويل المعلومات حينما تعرض على الفرد إلى شفرة لها مدلول خاص يتصل بهذه المعلومات، وقد تكون الشفرة بصرية Visual Code أو سمعية Acaustic Code، أو لمسية Haptic code، أو شفرة دلالة لللفظ Semantic Code.

وقد أطلق على هذه المرحلة أسم مرحلة الاكتساب Acquisition Stage، حيث يجرى خلالها ترميز المعلومات الداخلة، أولاً على شكل آثار حسية (سمعية أو بصرية) ثم تعالج بدرجة أعلى من ذلك، حيث تتحول إلى آثار على مستوى الذاكرة قصيرة المدى، والمعلومات القديمة، عادة تتلاشى بسرعة ما لم يتم الإنتباه إليها بشكل آلى وسريع. ببساطة نقول، لا يمكننا أبداً استرجاع مواد لم نلتفت إليها منذ

اللحظة الأولى. (محمد قاسم، ٢٠٠٣: ٥٠)

٢- نظام الذاكرة قصيرة المدى: Short Term Memory:

حيث تبقى المعلومات لمدة ثوان ، أو ربما لعدة دقائق . ويختلف هذا النظام عن النظام السابق في أن المعلومات تكون قد استقرت بعد تصديدها عقب عملية تناولها حسياً . وقد يكون التردد في حاجة ماسة وسريعة إلى هذه المعلومات مما يستدعي استرجاعها بشكل فوري ، أو أنه يقوم بإعادة تناولها وتنظيمها للاحتفاظ بها في الذاكرة مدة أطول ، وبذلك تدخل ضمن تناول النظام الثالث .

وفي هذه الذاكرة يتم استبقاء المعلومات لفترة وجيزة بعد إدراك الفرد غير المستمر لها والذي يتعرض له مرة واحدة . وقد يطلق على هذه الذاكرة مصطلحات أخرى مثل (الذاكرة الأرشية - الذاكرة الفورية - الذاكرة التحسية) ويميل البعض إلى تسميتها بالذاكرة العملية operative memory لتأكيد طبيعتها الإجرائية الإجارية في المواقف العملية ، وليس حسب طبيعتها الوظيفية .

وفي هذا السند يشير أنور الشرفاوى (٢٠٠١ : ١٦٩) إلى أن دراسات ميردوك (Murdock, 1961) أكدت على أن الاحتفاظ قصير الأجل لا يحتفظ في مده سواء كانت المادة المنظمة ذات معنى ، أو غير ذات معنى ، كما يوجد اختلاف واضح بين عملية الاحتفاظ قصير الأجل ، وعملية الاحتفاظ طويل الأجل الأكثر بسوفا في مواقف السلوك الانساني . وأكدت الدراسات التي تلت ذلك على أهمية التمييز بينهما من حيث الإمكانية ومن حيث الفترة الزمنية التي تستغرقها المعلومات في هذه الذاكرة .

وقد أوضح تشارب سبرلنج Sperling وجود حاقطة للذاكرة يمكنها أن تحتفظ بالعناصر لوقت قصير ، وهذه الحاقطة تعيد الذاكرة قصيرة المدى كثيرا حين يصل عدد من الإشارات الهامة في نفس الوقت ، فهي تحتفظ بالعناصر التي لم تحط بالانتباه بعد ، ويمكن أن تعيدها من النوع الذي يحتفظ بتسجيل للبيانات الحسية إلحاح

والتي لازالت تنتظر التعرف وقد أُوحيت لأحدى التجارب بأن البيانات للحام يتم احتجازها لفترة قصيرة، وربما في مكان آخر غير ذلك المخصص للمواد التي تم التعرف عليها. (موزاد أبو حطب، ١٩٧٣: ١١٩-١٢١)

وتتضمن الذاكرة في هذه المرحلة ، عملية الفحرين Storage والتي تشير لاحتفاظ الذاكرة بالمعلومات التي تحول إليها من المرحلة السابقة ، وتبقى هذه المعلومات بالذاكرة لحين حاجة الفرد إليها. ونستدل على عملية تخزين المعلومات ، ما يمارسه الفرد من تعرف أو استدعاء خلال عملية الاسترجاع، كما أن للمعلومات مستقبل في الذاكرة قصيرة المدى تعمل لفترة زمنية محددة بعد أقصى ٣٠ ثانية ويمكن أن تظل معمولة لفترة أطول إذا كان سيتم تسميعها أو ترديدتها أو معالجتها بأية صورة من الصور، كما أن هناك سعة محددة لكمية المعلومات التي يمكن حملها في الذاكرة قصيرة المدى وتشير الدراسات إلى أن الفرد يمكن أن يستقبل ويحتفظ في المتوسط بسبع فقرات من المعلومات ± ٧ وتزداد فاعلية الذاكرة وسعتها باستخدام الإستراتيجيات الملائمة من ناحية وازدياد عامل المعنى من ناحية أخرى.

ويذكر محمد فاسم (٢٠٠٣ : ١٩) أن البرانيث قد أطلقت على هذه المرحلة أيضاً اسم مرحلة الاحتفاظ Retention Stage، وهي الفترة الزمنية التي تنقضي بين الحدث أو الواقعة وإعادة إجراء حاسة من المعلومات المتعلقة بهذا الحدث، إنها تعتبر الفترة الزمنية حاسمة Crucial Period، لأنه حالما يجرى ترميز التأثير والحدث يبدأ عدد من العوامل بالتأثير فيه.

٣- نظام للذاكرة طويلة المدى Long Term Memory:

إن أولى الخطوات التي يقوم بها الشخص لاسترجاع ما تعلمه ، هي البحث عن المعلومات ذات الصلة في محزن الذاكرة طويلة المدى، وهذا المظهر من الذاكرة، طاقته ليست محدودة. وأهم وظائفه تنظيم المعلومات خلال عملية تخزينها في الذاكرة، والقيام بعملية البحث عن المعلومات المطلوب استرجاعها بعد ذلك حسب ما

يقتضيه الموقف الذي يكون فيه الفرد. وتتصف بالاستحسان والاستبقاء طويل الأجل للمعلومات بعد تكرارها مرات عديدة. لذلك فهي تبقى لأطول فترة ممكنة، وتقبل أكثر إلى مقاومة الانطفاء.

ويشير هتشي الزيات (١٩٩٥: ٣١٩) إلى أن بعض المعلومات التي لا يتم تجميعها أو معالجتها في الذاكرة قصيرة المدى تفقد. والبعض الآخر يتم تجميعه ومعالجته أو نقله إلى الذاكرة طويلة المدى التي تعتبر مخزناً دائماً للمعلومات. ويرى البعض أن جزءاً من هذه المعلومات يفقد في الذاكرة طويلة المدى ويتم إحلال معلومات أخرى محله، والبعض الآخر يفقد من طريق التنظيم وإعادة التنظيم ومن ثم تتحول صورته، أو بنيته، أو تركيبه، أو يتم إنمائه، أو إدابته، أو معالجته، أو حذفه، أو تعديله ... إلخ.

والذاكرة بعيدة المدى تعد بمثابة مخزن أو مستودع دائم لكافة المعلومات التي تجمعها عن العالم من حولنا ومن خلالها يمكن استرجاع أية أحداث أو وقائع أو معلومات تتعلق بالماضي ولذلك فهي تؤثر على إدراكنا للحاضر وتصورنا للمستقبل.

ويرى المؤلف أن مشكلة استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد تعد أهم مشكلة يتناولها هذا النظام، فعادة ما يمارس الفرد استرجاع الأحداث التي مرت به خلال اليوم وبشكل تلقائي، إلا أنه ليس من السهولة أن يقوم الفرد بذلك بالمسبة للحيريات والأحداث التي يمر عليها عدة أسابيع مثلاً. والمشكلة تكمن هنا في التمييز بين المعلومات التي ننكون من الأحداث القريبة، وتلك التي حدثت منذ فترة، وهنا لابد من جهد عقلي يقوم به الفرد لكي يتمكن من استرجاع المعلومات التي مر على تخزينها فترة طويلة. وهكذا لا تعتبر عملية تخزين المعلومات هي ذاتها هي المشكلة في موضوع الذاكرة، ولكن تعتبر عملية الاسترجاع هي المحور الأساسي للذاكرة.

صعوبات الذاكرة:

إن القدرة على التعلم ترتبط بدرجة عالية بالذاكرة، فآثار الخبرة التعليمية يجب الاحتفاظ بها بهدف جمع هذه الخبرات وتراكُمها والاستفادة منها في عملية التعلم.

كما أن صعوبة الذاكرة قد ينتج عنها أعراض مختلفة وذلك بالاعتماد على طبيعة ودرجة قصور الذاكرة من جانب والمهمة المتعلّقة من جانب آخر. فإذا كان لدى المتعلم صعوبة في معرفة أو استدعاء المعلومات السعوية، والبصرية والتلفسية - الحركية، فإن أداءه لأي مهمة تتطلب معرفة أو استدعاء مثل تلك المعلومات سوف يتأثر بهذا القصور.

تشخيص صعوبات الذاكرة:

تعد عملية التذكر إحدى العمليات العقلية المعقدة التي تشترط فيها عدة عوامل متداخلة ومتفاعلة منها المادة الدراسية المطلوب تذكرها ويعاني المتعلم من صعوبة في ذلك، بالإضافة إلى العوامل التعليمية التي تؤثر في التعلم والاكساب والحفظ والتذكر، فضلاً عن العوامل النفسية والاجتماعية والجسدية. ولتشخيص صعوبات الإنشاء يجب اتباع الخطوات التالية:

- ١- تحديد المادة أو المواد الدراسية التي يعاني المتعلم مشكلة في تذكرها.
- ٢- تحديد للعوامل التعليمية المؤثرة في صعوبة التذكر.
- ٣- تحديد العوامل النفسية والاجتماعية والجسدية المتصلة بصعوبة التذكر.

علاج صعوبات الذاكرة:

توجد العديد من الاقتراحات العلاجية التي يمكن للمعلم استخدامها لمساعدة المتعلم على تذكر ما سبق أن تعلمه والخبرات التي مرت به، وهذه الاقتراحات هي:

- ١ اختيار المحتوى وكتابة الاهداف للذاكرة.

- ٢- تحديد ما يتوقع أن يتم تذكره .
- ٣- تنظيم المعلومات التي سيتم تذكرها .
- ٤- عرض المعلومات التي سيتم تذكرها بطريقة العرض المناسبة .
- ٥- اختيار إستراتيجيات التدريب والإعانة المناسبة .
- ٦- المراقبة الذاتية .

الفصل التاسع
صعوبات التفكير

الفصل التاسع

صعوبات التفكير

مقدمة:

يشغل التفكير حيزاً رئيسياً من مجمل القدرات العقلية، كما أنه يحتل مكاناً محورياً بين العامة والمتخصصين، فالمجتمع يطالب أفراده بالتفكير والرئيس يطالب المرؤوسين بالتفكير والآباء يطالبون الأبناء بالتفكير والمعلم يطالب التلاميذ بالتفكير ليس في التعلم فحسب بل في الحياة مجمل.

ويعد موضوع التفكير من الأهمية بمكان في لغة العامة والمتخصصين، فالمجتمع يطالب أبناءه بالتفكير، وللمرئيس يطالب المرؤوسين بالتفكير، والآباء يطالبون الأبناء بالتفكير، والمعلم يطالب التلاميذ بالتفكير، فالتفكير يمثل لبنة العقل، وأسلوبه الذي يمكننا من أحداث أي تغيير فعال في حياتنا، والوصول إلى حلول لمشكلاتنا، وإثارة الطريق في رسم مستقبلنا وحطوتنا في الحياة، ويدور التفكير نصيح كالجمادات؛ نستقبل ولا نرمي، ندأثر ولا نؤثر.

والتفكير عند الإنسان الذي كرمه الله، نظام معرفي يقوم على استخدام الرموز، التي تعكس العمليات العقلية الداخلية، إما بالتعبير المباشر عنها أو بالتعبير الرمزي، ومادة التفكير الأساسية هي المعاني والمفاهيم والمدرجات. والتفكير أنواع، فهناك ما يسمى بالتفكير الحسي أو المعنوي، وهو الذي يستخدم الوقائع والخبرات الحسية المباشرة كمادة له، والتفكير المجرد هو الذي يسمى بالتفكير الشكلي حيث محتوى المادة هو الرموز أو الصور أو المعاني المجردة. وهناك التفكير الإحراقي في مقابل التفكير العلمي، وفي الأول يوجه تفكير الفرد إلى مجموعة من المعتقدات والتصورات القبلية، وغير القابلة للتصديق المعنى أو التجربة، أما التفكير العلمي، فالفرد يفكر في نطاق مقولات ومسلمات عقلية وواقعية. وهناك التفكير التقاربي في مقابل التفكير التباعدي، فالأول هو النمط التقليدي ويستخرج النتائج من المقدمات،

من ثم يخرج إلى نتيجة واحدة صحيحة، أما في التفكير التباعدي، فالفرد يفكر بطريق غير تقليدية، ويسمح لنفسه بتكثير قدر من الخيال، ومن ثم لا يتفقد بقوانين الواقع، وبالتالي يخلص إلى أكثر من نتيجة ذات قيم. (سليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ ج: ٣٥٤ - ٣٥٥)

وتوجد ثلاث أفكار رئيسية متعلقة بالتفكير هي:

• أنه عملية إدراكية لأنه يتم داخل عقل الإنسان.

• التفكير عملية تتطور على حسب استخدام المعرفة في النظام الإدراكي. ويمكن استنباطه من سلوكه فقط.

• التفكير عمل مرجه نحو هدف ما ويتمحصر عن سلوك من شأنه أن يحل المشكلة وأن يساعد على حلها، ومن ثم فالتفكير يبدأ بمشكلة وينتهي بحلها.

وفي هذا الإطار يشير مفتحي الريات (١٩٩٥: ٢١١) إلى أنه بالرغم من أن التفكير يمثل أولوية في الاهتمام لدى علماء النفس المعرفي، فإنه لا يوجد تعريف محدد لماهية التفكير، والقول أن التفكير هو نوع من العمليات المعرفية أو أن العمليات المعرفية هي منسوب من التفكير، قول لا يبعدنا كثيراً عن تصور ماهية التفكير، فالتفكير يتناول مدى واسماً من الوقائع والعمليات والأبنية المعرفية في إطار دينامي، وهذا التفاعل الدينامي يعد من قبيل الوقائع المعرفية التي تؤثر على البناء المعرفي ذاته لدى الفرد، والذي يؤثر بدوره على محدثات تفكير الفرد وإطاره العام.

ومن هنا يرى مؤلف الكتاب أن تطعيم التفكير يعد أحد متطلبات القرن الحادي والعشرين، حيث إن الكفاء حسب بياجيه يمكن أن يتطور وينمي من خلال البيئة والتدريب، حيث إن هنريولا أنشأت وزارة للدولة لشؤون تنمية التفكير الإنساني، ووضعت إسرائيل خططا لتنمية تفكير لجنود وطلاب المدارس، كما طبق ديبرنو العديد من برامج تطعيم التفكير، ولم يقتصر العناية بالتفكير على هنريولا وبريطانيا والكيان الصهيوني وإنما شملت عددا كبيرا من الدول المتقدمة، حتى برز التفكير في مقبلة

للموضوعات التربوية؛ وبات يقال أن التفكير هو موضوع الساعة؛ وتبقى وظيفة المدرية في تهيئة الظروف المواتية لتنظيم التفكير ونمو مهاراته التي تؤثر تأثيراً فاعلاً في بناء شخصية الفرد، ويستدل عليها من خلال قدرته على التجريد والتعميم والتصنيف والقدرة على اتخاذ القرار، والتفكير الناقد وحل المشكلات.

ولأهمية التفكير في حياة الإنسان ربط الفيلسوف الفرنسي رينيه ديكارت بين عملية التفكير والوجود الإنساني في مقولته المشهورة: أنا أفكر إذن أنا موجود، فالتفكير من وجهة نظره دليل على وجود الإنسان.

تعريف التفكير:

يشير عبد الوهاب كامل (١٩٨٣) إلى أن التفكير عملية عقلية معرفية وجدانية رافقة تبني وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتحيز، وكذلك العمليات العقلية كاللذكر والتجريد والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال. ومن ثم يترجم التفكير على قمة هذه العمليات النفسية والعقلية والمعرفية.

وينذكر روبرت سولسو (٢٠٠٠: ١٥٦) أن التفكير بشكل العملية التي عن طريقها يتشكل التمثيل العقلي الجديد من خلال تحويل المطروحات من طريق التحامل المعقد بين الحصائص العقلية لكل من الحكم Judging والتجريد Abstracting والاستدلال Reasoning والتحيز Imagining وحل المشكلات Problem solving وهناك مجموعة من الأفراسات خاصة بالتفكير هي:

- أن التفكير عملية معرفية، أو فعل عقلي نكتسب من خلاله المعرفة .
- أن الاشتقاق العقلي للعناصر العقلية (الأفكار) من الإدراكات والمعالجة العقلية لهذه الأفكار أو المخرج بينهما.
- التفكير يعنى المعالجة العقلية للوارد الحسى، بهدف تكوين الأفكار والاستدلال حولها أو الحكم عليها.

ويعترف سيل عبد الهادي وآخرين (٢٠٠٣: ٩٧) التفكير بأنه عملية كلية يتم عن طريقها معالجة المشكلات التي تأتي من البيئة عن طريق الحواس الخمسة، ويمكن استخدامها لتكوين بعض الأفكار أو المواقف أو الاستدلال أو الحكم عليها. ويتضمن ذلك الإدراك والخبرة السابقة، والمعالجة الواعية والاحتضان والحنن، كما يتم عن طريقها اكتساب الخبرة، وتعديل بعض المواقف الطارئة.

وأخيراً يرى المؤلف أن التفكير هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها المخ عندما يتحسس لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة.

أدوات التفكير:

يطلب التفكير مؤازرة المدركات الحسية والصور والمفاهيم والإشارات والصيغ وتمثل هذه الأدوات في:

- ١- الإدراك الحسي: إن المدركات الحسية هي العناصر الهامة في التفكير، والتي توفر له مادة عمله، كما نثيره ونستحله.
- ٢- الصور: والصورة أيضاً نوع من الرموز يتضمن الاسترجاع الطفيف للمدركات الحسية، والخبرات السابقة لشخص ما تدور في رأسه على هيئة صور، ويمكن للصور أن تستدعي عن طريق جهدٍ واعي لكنها أيضاً ترمض في الذهن بشكل لا إرادي. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الصور ليست ضرورية للتفكير كما كان ينظر إليها من قبل ونستخدم الصور في التفكير الذي يقوم به الفرد، بينما يستعمل بعض الأفراد الرموز الأخرى في تفكيرهم بدلاً من الصور.
- ٣- المفاهيم: هي الصيغ المجردة للتجارب السابقة، والمفهوم هو فكرة مجردة تبني على الإدراك الحسي، ويخضع المفهوم والنزى يتكون بمساعدة التجريد بأنه عقلي، كما نوسع المفاهيم من حدود التفكير لجعله يتضمن كلا من الماصي والحاصر والمستقبل، ولا يمكن للتفكير أن يتم دون المرور بالمفاهيم ويتم على أساسها تصنيف الأشياء.

مسلّمات التفكير:

توجد ثلاث مسلّمات خاصة بتعليم التفكير وهي كما يلي:

- ١- يمكن تعلم التفكير.
 - ٢- لا يمكن تدريس العمليات العقلية مباشرة، على أنها معطاة من المعلم، ولكن يتم اكتسابها في الفصل الدراسي، من خلال المواد الدراسية، عندما يؤدي المعلم عملية معرفية معينة مثل: التنبؤ، وعمل الاستدلالات، وتفسير الظواهر.
 - ٣- تتبني عمليات التفكير من خلال تتابع منطقي، ولكي يجيد الفرد عمليات تفكير معينة؛ فإنه يجب التمكن من المهارات الأساسية أولاً.
- ويعد إطلاع مؤلف للكتاب على الدراسات والبحوث المتعلقة بطم بعض العمر وعلم النفس المعرفي توصل للمسلمين الناليين والعامستين بتعليم التفكير:
- ١- الإمكانيات البشرية قابلة للنمو والتعديل الذاتي، تحت الظروف المواتية.
 - ٢- العمليات المعرفية قابلة للملاحظة والقياس، وعليه فهي قابلة للتدريب والنمو.
- ويرى المؤلف أنه يمكن تحسين مستوى المهارات المعرفية، وذلك من خلال التدريب الذي يمكن المعلم من استخدام مهارات وعمليات التفكير والتعلم المتنوعة، ويمكن للمطالب أن يحسن مستواه في كل أنواع التفكير والتعلم.
- مما سبق يمكن القول بأن تعليم العمليات العقلية المعرفية والتي منها مهارات التفكير هي عملية ممكنة من خلال تدريب المعلمين عليها ضمن محتوى أو مقرر دراسي معين، ومن ثم يمكن للفرد أن ينمي قدراته العقلية، ويعمل على تطويرها باستمرار، من خلال الدراء المعرفي الذي يحيط به وكذلك خبراته التي يمر بها في حياته.

أبعاد التفكير:

بالرغم من أن تعليم التفكير قد حظى باهتمام الكلاسيين من العلماء في مجال التربية وعلم النفس - فإنه ما زال هناك غموضاً في جوانب عديدة من التفكير، وخاصة أبعاده، ومستوياته، وطبيعة كل من مهاراته وعملياته، إلا أن هناك الكثير من الدراسات والبحوث التي سعت لبيان ملامح توضيح طبيعة المهارات والعمليات المعقّلة، وكيفية معالجة الفرد لمعلوماته، وكيف يمكننا إكساب المتعلمين لمهارات التفكير .

وهناك خمسة أبعاد للتفكير تكتمل في:

أ- المينا معرفية: (ما وراء المعرفة) Metacognition

وهي تعني ببساطة أن يكون الفرد واعياً بتفكيره ، وهي تتضمن مكونين:

١- الوعي بالذات والتحكم فيها: أي الترام المراد وانتباهه نحو العمل الذي يقوم به ، لمعرفة قدرته على أدائه، والجهد المبذول فيه، ومعرفة الذات والتحكم فيها .

٢- المعرفة بالعمليات العقلية والتحكم فيها. وتتضمن تخطيط الإستراتيجيات اللازمة للتفكير، وتقييم مدى التقدم في عمليات محددة والتي بدورها تحقق أهداف محددة .

ويُعرف المؤلف المتنامية بأنها وعي الأفراد بعمليات تفكيرهم أثناء التفكير، فبعض الأفراد لا يستطيعون وصف الخطوات ، ولا التسلسل الذي يستخدمونه قبل، وأثناء وبعد حل المشكلة، حيث إنهم لا يستطيعون ترجمة الصور البصرية الموجودة في أذهانهم إلى كلمات .

ب- التفكير الناقد والإبداعي: Creative and Critical Thinking

يركز التفكير الناقد على التقييم، بينما التفكير الإبداعي على التوليد، إلا أن الاثنين يكملان بعضهما البعض، ويعملان معاً في تفكير جيد يتضمن تقديراً للقيمة،

ورنتاجاً للجديد. وتوجد قائمة شاملة لمهارات للتفكير النقدي وتشمل: التركيز على السؤال، وتحليل الحجج والبراهين، والحكم على مصداقية المصدر، وكذلك تتضمن عمليات التفكير الإبداعي، مهارات معرفية، مثل توليد البدائل والتفكير من وجهات نظر متعددة.

ج - عمليات التفكير: Thinking Operations

يستخدم مصطلح العملية لكي يشير إلى التكوين للعقل الذي يتم من خلاله معالجة المعلومات، ابتداءً من العمليات العقلية البسيطة وحتى العمليات العقلية المعقدة، كما أوضح فورشتمين أن العمليات العليا للتفكير تتركز على سلسلة من المهارات الأساسية، والتي أطلق عليها مصطلح الوظائف المعرفية Cognitive Functions ويرى أنها تمثل متطلبات سابقة للعمليات المعرفية.

وتعد الإجراءات العقلية المسماة بالعمليات، أحد أهم أبعاد التفكير؛ عمليات ثرية متعددة الجوانب، مركبة تتضمن العديد من مهارات التفكير، حيث إن مهارات التفكير تعد إجراءات معرفية بسيطة، مثل الملاحظة، المقارنة، الاستنتاج، هي حين أن عمليات التفكير ذات مدى أوسع تأخذ وقتاً أطول لتكتمل، وقد تم تحديد ثمانين عملية للتفكير في إطار أبعاد التفكير وهي: (تكوين المفهوم - تكوين المبدأ - الفهم - حل المشكلات - اتخاذ القرارات البحث - المصاغة - الخطاب المنطقي).

ويذكر فحمي الزيات (١٩٩٥: ١٩٣) أن بياجيه قد أشار إلى أن مفهوم العمليات يقصد به أي عمل نصوري ذهني، على اعتبار أنها أعمال نتاجات، وتكاملت مع غيرها من الأفعال؛ لتكون نظاماً عامة قابلة للتعميم، والملاحظة، والقياس، ويرى بياجيه أن العمليات هي ذلك المستوى الذي يحقق فيه الطفل - هي تراكيبه المعرفية - نوعاً من الثبات، والتنظيم، والاتساق، والتكامل.

د - مهارات التفكير الأساسية: Basic Thinking Skills

مهارات التفكير الأساسية هي عمليات على المستوى المصغر البسيط، بالمقارنة

بعمليات التفكير المركبة ، وتعمل على حلها، بمعنى أنه أثناء العناصر الفرد في أي عملية من عمليات التفكير فإنه يستخدم للعديد من مهارات التفكير الأساسية.

هـ - المعرفة بمجال محتوى معين:

إن الأبعاد السابقة: المبدأ معرفة، والتفكير الناقد والإبداعي، وعمليات التفكير، ومهارات التفكير الأساسية؛ نستخرج أثناء تحليل المعرفة بمحتوى معين، ويعني ذلك أن تدريس التفكير لا يمكن أن يتم بمعزل عن محتوى التعلم، بل يجب أن يكون جزءا متكاملًا من التدريس في الفصل. وينبغي أثناء تعلم المتعلمين محتوى معين، أن تدعم معرفتهم بالمبدأ معرفة، وأن يستخدموا مهارات التفكير الناقد والإبداعي؛ لكي يعمقوا ويثروا فهمهم للمحتوى، وأخيرا ينبغي أن نستخدم عمليات التفكير كمنظم أساسي للمهام في الفصل، كما نستخدم مهارات التفكير الأساسية كأدوات في إنجاز هذه المهام.

مما سبق يمكننا أن نستنتج أن للتفكير عدة عناصر، تنظم وتكامل مع بعضها البعض؛ لتعبر عن نمط محدد من أنماط التفكير وتعال هذه العناصر أبعدا للتفكير، ننتج من البسيط للمعقد، حيث تنظم هذه الأبعاد في شكل مستويات هرمية كالتالي:

● **المستوى الأول:** هو مهارات التفكير الأساسية، حيث يقوم المتعلم بعمليات عقلية بسيطة وأساسية، أثناء إنجاز مهمة محددة.

● **المستوى الثاني:** عمليات التفكير المركبة، وهي مستوى أعقد، حيث تتضمن كل عملية في طياتها عدد من مهارات التفكير الأساسية، التي لابد من قيام المتعلم بها أثناء ممارسته لعمليات التفكير المركبة.

● **المستوى الثالث:** التفكير الناقد والإبداعي، وهو مستوى أعلى من عمليات التفكير؛ حيث يتطلب كل من التفكير الناقد والإبداعي استخدام لمهارات التفكير الأساسية والعمليات المركبة، من أجل تقييم موضوع أو الوصول إلى حلول مبتكرة.

أساليب (أنماط) التفكير:

تعد أساليب التفكير أساس التمييز بين الأفراد أثناء تفاعلاتهم المختلفة مع مواقف الحياة اليومية، إلا أن هذا للتمييز ليس تمييزاً كمياً يحدد مقدار ما يوجد لدى الفرد من هذا الأسلوب أو ذاك، بقدر ما هو طريقة تمييز كيفي يعتمد على مدى تفصيل الفرد لاستخدام أسلوب أو أكثر كي يسلكه في تعاملاته، ويعبر بدرجة عالية من الثبات، ولعل هذا يتضح عندما يتعرض الفرد إلى المشكلات، أو عندما يكون بصدد اتخاذ قرار بشأن موضوع ما، فإنه يستخدم أسلوب تفكير محين أو مجموعة خاصة من إستراتيجيات التفكير.

وفي الحقيقة إلى هناك العديد من وجهات النظر بشأن تعدد أساليب (أنماط) التفكير، فمثلاً نجد أن سيد حيدر الله (١٩٨١: ١٠٤ - ١٠٩) يذكر أن أنماط التفكير هي:

- ١- التفكير المبراني الملموس.
- ٢- التفكير المجرد.
- ٣- التفكير الموضوعي للطمى.
- ٤- التفكير الداني للحرافى.
- ٥- التفكير الناقض.
- ٦- التفكير الابتكارى.
- ٧- التفكير القائم على التعميم من خلال تكوين مفاهيم مختلفة.
- ٨- التفكير القائم على التميز.

بينما يشير هاريسون وبرايمسون (84 - 76 Harrison & Bramson, 1983) إلى أن أساليب التفكير هي مجموعة من الطرق أو الإستراتيجيات الفكرية التي اعتمد الفرد أن يتعامل بها مع المحظورات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته المحيطه به، وذلك

عندما يتعرض للمشكلات، وقد حندا حممة أساليب للتفكير هي:

١- **التفكير التركيبي:** وهو أحد أساليب التفكير الذي يتميز صاحبه بالقدرة على التوصل إلى إنتاج شيء ما جديد وأسلوب مختلف تماماً عما يفعله الآخرون من بين عدة أشياء تبدو في حد ذاتها مختلفة تماماً عن بعضها البعض.

٢- **التفكير التحليلي:** يتميز صاحب هذا الأسلوب بآراء بعيدة النظر نحو المشكلات التي تواجهه في المواقف الحياتية والتعليمية للمختلفة.

٣- **التفكير السلي:** وهو أحد أنماط التفكير الذي يعتمد أصحابه على خبراتهم الشخصية للمالية في التحقق مما هو صحيح أو خاطيء.

٤- **التفكير التحليلي:** يميل صاحب هذا النمط إلى العقلانية والمنطقية إلحاحية ، والاعتماد على للتخطيط والدقة والحساسية لفهم كل حقائق المواقف المشكل كاملة ، وكذا يتميز بالتعامل مع العالم بسهولة.

٥- **التفكير الوهمي:** وهو أحد أساليب التفكير الذي يتميز صاحبه بالتركيز على الاستنتاجات وليس على الحقائق، وكذا يعتمد صاحب هذا النمط على الملاحظة والتجريب.

في حين يرى طلعت منصور وآخرين (١٩٨٤: ١٩٨ - ٢٠٢) أن أساليب التفكير هي:

١- التفكير التصوري.

٢- التفكير التأمل.

٣- التفكير الابتكاري.

بينما يرى عبدالحليم محمود وآخرين (١٩٩٠: ٣٨٦ - ٣٩٠) أن أنماط التفكير تنقسم إلى:

١- التفكير التجريدي / التفكير السواني.

- ٢- التفكير الاستدلالي / للتفكير العلمي.
 - ٣- التفكير الوافعي / للتفكير التحليلي.
 - ٤- التفكير البسيط أحادي البعد / التفكير المعقد ذي العمليات العقلية المركبة.
 - ٥- التفكير السوي (السليم) / للتفكير المرحلي (المضطرب).
 - ٦- التفكير التقريبي الواقعي / للتفكير الافتراضي الإبداعي.
- أما عن معنى جروان (١٩٩٩: ٣٤) فيعرض قائمة بأساليب التفكير على النحو

التالي:

- ١- التفكير الفعال / التفكير غير الفعال.
 - ٢- التفكير للتقاضي / التفكير الدباغدي.
 - ٣- التفكير القائد / التفكير الإبداعي.
 - ٤- التفكير المنتج / التفكير المنطقي.
 - ٥- التفكير الاستقرائي / التفكير الاستنباطي.
 - ٦- التفكير الجانبي / التفكير الرأسي (المركز).
 - ٧- التفكير الكلي (الجشطلتي) / التفكير التحليلي.
 - ٨- التفكير للتأمل / التفكير المتصرع.
 - ٩- التفكير المجرد / التفكير المصور.
 - ١٠- التفكير السلي (الوظيفي) / التفكير الطمي.
 - ١١- التفكير الرياضياني / التفكير التقني.
 - ١٢- التفكير المعرفي / التفكير فرق المعرفي.
- وقد أشار ستيرنبرج (٢٠٠٤: ٧٦ - ١٠١) إلى أن أسلوب التفكير هو الطريقة

التي يوجه بها الفرد ذكابه، أي الطريقة المفصلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكابه، وقد حدد ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير هي:

- ١- الأسلوب التشريعي.
- ٨- الأسلوب الكلي.
- ٢- الأسلوب التنهيدى.
- ٩- الأسلوب المحلي.
- ٣- الأسلوب الحكمي.
- ١٠- الأسلوب الداخلي.
- ٤- الأسلوب العكسي.
- ١١- الأسلوب الخارجي.
- ٥- الأسلوب الهرمي.
- ١٢- الأسلوب المحافظ.
- ٦- الأسلوب الأقلي.
- ١٣- الأسلوب التقدمي.
- ٧- الأسلوب القوضوي.

مما سبق يرى مؤلف الكتاب أن الفرد يستخدم أسلوب تفكير معين لحل مشكلة معينة؛ حيث يمثل أسلوب التفكير هذا أحد الأنماط السلوكية المختلفة التي يسلكها الفرد في تعامله مع مثيرات بيئة الخارجية، ويرتبط أسلوب الفرد في التفكير بدوافعه الداخلية، وعوامل البيئة الخارجية، وذلك حتى يتخطى على ما يواجهه من مشكلات حياتية. ومن هنا يمكن القول بأن أسلوب للفرد في التفكير يكتسبه خلال مراحل نموه المختلفة وما يحدث له من مؤثرات في البيئة التي يعيش فيها، كما أن خصائص شخصية الفرد تؤثر في تفكيره.

صعوبات التفكير

هناك العديد من السلوكيات المتنوعة التي يمكن أن تصدر عن الفرد والتي ينصح منها أنه يمانى من صعوبة في التفكير، وهذه السلوكيات يعرضها مؤلف الكتاب على النحو التالي:

- ١- يجد صعوبة في التواصل إلى حل مناسب لمشكلة بسيطة.

- ٢- لا يمكنه تحديد الهدف المراد للوصول إليه أمامه.
- ٣- غير قادر على ترتيب أفكاره للوصول إلى حل مناسب للمشكلة المعروضة عليه.
- ٤- عادة ما يكون لديه أسلوباً واحداً لإنهاء الأشياء.
- ٥- يجد صعوبة في القيام بتنويع الأناء.
- ٦- عدم قدرته على التفكير في طريقة معينة تساعد على مواجهة المائق الذي يحول دون وصوله لهدف معين في مشكلة ما أو موضوع معقد.
- ٧- لا يتمكن من وضع وتصوير خطوات معينة لحل مشكلة تواجهه.
- ٨- عدم قدرته على أن يتأكد من سلامة حله للمشكلة.

الفصل العاشر
صعوبات حل المشكلات

الفصل العاشر

صعوبات حل المشكلات

مقدمة:

بعد التهدف الأساسى من أى علم مساعدة الإنسان فى التغلب على المشكلات التى يمكن أن تواجهه أثناء حوصه خصم هذه الحياة، ومن ثم كانت طبيعة العلوم المتعلقة هى مساعدته على اكتشاف هذه المشكلات، وتوفير سبل التغلب عليها بكافة أنواعها. وبما أن طبيعة هذه العلوم المختلفة تتلوع فيما بينها وفى طسعتها المتنوعة؛ فقد أدى ذلك أيضاً إلى تلوع وطبيعة كل منها.

ويرى سليمان عبدالواحد (٢٠١٠ ر: ٢٩٥) أن حل المشكلات يُعد مطلباً أساسياً فى حياة الفرد، فكثير من المواقف التى تواجهها فى الحياة اليومية هى أساساً مواقف تتطلب حل المشكلات. ويعتبر حل المشكلات أكثر أشكال السلوك الإنسانى تعقيداً وأهمية. ويتعلم المتعلمين حل المشكلات ليصبحوا قادرين على التكيف فى حياتهم. فلو كانت الحياة التى سيواجهها الأفراد ذات طبيعة ثابتة، وكان لكل منهم دور أو أنواراً محددة يؤدونها، لما كان حل المشكلات قضية ملحة. فكل ما على الفرد أن ينظمه هو نأنية أنواره المحددة له، ولكن الحياة متغيرة، ومحفدة.

والمأمل فى الواقع الذى نعيشه يومياً، يجد أنه يتطلب أنواعاً مختلفة من حل المشكلات، حيث إن هذه الأنواع المختلفة لحل المشكلات التى يحتاجها الفرد يومياً فى حياته وعمله وهى غيرها من المجالات، تتلوع بشوع هذه المجالات سواء فى مجال اللعب أو التعليم أو الإدارة أو غير ذلك من مجالات الحياة. كما أن الفرد يحتاج لاستخدام حل المشكلات عندما يريد الوصول إلى هدف معين غير متاح فى الوقت الراهن، وهو ما يمثل موقف ما، هذا الموقف يكون مشكلة حقيقية كلما زالت العجوة بين الوضع الراهن للفرد وبين الوضع الذى يريد أن يصبح عليه.

مشهوم حل المشكلات

يعد حل المشكلات أحد العمليات العقلية المهمة، وقد تعددت صور تناول حل المشكلات فيما بين عملية عقلية، أو أسلوب من أساليب التعلم والتعلم، أو مهارات يجب تلمينها. كما تعددت أيضاً تعريفات حل المشكلات وفق المنظور الذي يتناولها كل فرد يهتم بحل المشكلات.

فيعرف مالمين (Malin, 1979: 379) حل المشكلة على أنها عملية البحث خلال شبكة لخطوات الحل الممكنة بين الموقف الأصلي والهدف الذي لا يكون من السهل الوصول إليه.

ويعرف شكري سيد أحمد (١٩٨٥ : ٦٠) حل المشكلة على أنها سلوك يستخدم فيه المتعلم كل ما لديه من معارف مكتسبة سابقة لتحقيق ما يتطلبه الموقف غير المؤلف، وعلى المتعلم أن يطبق ذلك في مواقف مختلفة وجديدة.

كما نعرف حل المشكلة على أنها سلوك يحتاجه كل شخص يمارس نشاطاً طوال يومه وذلك عندما يكون أمامه هدف يسعى لتحقيقه ولكن توجد بعض العقبات تحول دون تحقيقه.

وينظر إليها فتحى جروال (١٩٩٩ : ٩٥) على أنها مجموعة من السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لإنهاء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية، وقد تكون المهمة حل مسألة حسابية.

ويراها روبرت سولسو (٢٠٠٠: ٢١٢) بأنها للتفكير الموجه نحو حل موقف بمعية مع القيام بنوعين من النشاط العقلي هما التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها ثم اختيار الاستجابات الملائمة من بينها لحل هذا الموقف.

أما هريديريك بل (٢٠٠١، ٨٤) فيصنف حل المشكلات بأنها تمثل نوعاً من التعلم دى مرتبة عليا تكرر تحقيداً من نظم المفاهيم والقواعد والمبادئ، حيث إن كل منها - المفاهيم والقواعد والمبادئ - تعد متطلبات قبليّة لحل المشكلات؛ وذلك لأن

المتطم يحاول عدد حل المشكلات أن ينتفى ويستخدم القواعد التي سبق أن نعلمها كي يتوصل إلى الحلول المناسبة للمشكلات المختلفة.

ويعتبر إسماعيل الأمين (٢٠٠١، ٢٤٣) أن عملية حل المشكلات من أعقد الأنشطة العقلية؛ لكونها شاملاً عقلياً عالياً يتضمن الكثير من العمليات العقلية المتداخلة مثل: التحليل والتصور والتذكر والتعميم والتحليل والتكريب، وسرعة البديهة والاستبصار والاهتزاز والتفردات العامة والعمليات الانفعالية، وذلك ما جعل من عملية حل المشكلات عملية معقدة لها العديد من الجوانب.

ويعرف مؤلف الكتاب حل المشكلة بأنه نشاط عقلي يتضمن مجموعة من الخطوات أو العمليات يؤديها المتطم والتي تبدأ بمعرفة الهدف المراد الوصول إليه، ومحاولة التغلب على الصعوبات التي تواجهه مستخدماً فيها التفرد ما لديه من معلومات ومعرفة سابقة من أجل الوصول للهدف. كما يعرفها أيضاً بأنها العملية التي يستخدمها الناس في مختلف مراحل تسجهم، لاكتشاف العلاقات الجديدة التي يلاحظونها بين الأشياء التي يشاهدونها ويشعرون بها. وهذه العملية تتضمن أن يفترض المرء فرضيات حول العلاقات الممكن قيامها، هي نظام بسيط أو معقد من الفكر والمهم، وحول الوسيلة التي تتحقق من مقدر قبول هذه الفرضية.

ويرى المؤلف أن حل المشكلات يتطلب بالضرورة وجود مشكلة فعلية؛ ولكي يتحقق ذلك فلا بد من توافر عدة خصائص لوجود المشكلة، ويمكن تصديق هذه الخصائص فيما يلي:

- ١ . يجب أن يكون التفرد على وعى بموقف معين لكي يعتبره مشكلة بالنسبة له.
- ٢ . يجب أن يتعرف التفرد بأن الموقف يتطلب عملاً.
- ٣ . يشعر التفرد بأنه يحتاج أو يرغب في القيام بعمل ما تجاه هذا الموقف.
- ٤ . ينبغي ألا يكون حل الموقف واضحاً أو ممكناً بطريق مباشر بالنسبة للتفرد.

مراحل حل المشكلة:

إن حل المشكلة هو النتيجة المرجوة من سعى الإنسان في مواجهته للمشكلات والصعوبات إلا أن هذا الحل لا يأتي فجأة وإنما يكون على مراحل.

ويجد أن اتباع الفرد لخطوات معينة في حل المشكلات لا يساعده فقط في الوصول للحل ، وإنما يمكنه من استخدام هذه الخطوات بشكل مناسب ، وبذلك ينمي لديه تحمل المسؤولية والثقة الكافية في الإمكانيات والقدرات فصالا عن الخبرة الواسعة التي سيحصل عليها.

وهناك خمس مراحل لحل المشكلات يزيد تطبيقها من القدرة على تطوير حل فعال للمشكلات . وهذه المراحل الخمس هي:

- ١- **التدرج للمشكلة:** نؤثر الطريقة التي يقترب بها الفرد من الموقف المشكل على العملية الكلية الناتجة لحل المشكلة . وبشكل مثالي ينبغي على القائم بحل المشكلة حتى يمكنه مواجهة معظم المشكلات بفعالية أن يتعرف ويفر بالمشكلة بمجرد وجودها وأن يكون لديه ثقة في قدرته على التعامل مع المشكلات . وسوف ييسر موقف نؤفق وفكر من عملية حل المشكلة .
- ٢- **تعريف وصياغة المشكلة:** عادة ما تكون المشكلات غامضة ، غير واضحة وغير محددة ، ومن ثم تتطلب إستراتيجيات لتحليل المشكلة وتحديد الهدف ، والبحث عن معلومات والتعبير بين الإستجابات المرتبطة وغير المرتبطة حيث يكون تحديد الأهداف الفرعية من العمليات التي تنسم بها هذه المرحلة .

- ٣- **توليد البدائل:** وفي هذه المرحلة يتم تطبيق فنيات العصف الذهني من أجل توليد العديد من البدائل والأساليب المحددة قدر الإمكان .

- ٤- **إتخاذ القرار:** يجب على القائم بحل المشكلة أن يحدار الإستراتيجية الأكثر فعالية ، مثل الإستراتيجيات التي سوف نزيد إلى أقصى درجة النتائج

الإيجابية طويلة وقسورة المدى وتقل إلى أقل درجة للنتائج السالبة سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي.

٥- تطبيق الحل: وهو يحدد كفاءة الإستراتيجية المختارة في الحياة الواقعية وإذا تم تحقيق الهدف المرجو بعد تطبيق الإستراتيجية ، فيمكن أن تكون عملية حل المشكلة نهائية. وإذا لم يكن كذلك، فيجب على القائم بحل المشكلة أن يعود إلى المراحل السابقة لحل المشكلة.

ويحدد جيمس (James, 1996: 45-47) أربعة عناصر لتتوجه لحل المشكلات

كالتالي:

- المحصر الأول: إدراك المشكلات عندما تنشأ. ويتضمن هذا الإدراك القدرة على التعرف على المشكلة حين وجودها والاستعداد لمواجهتها.

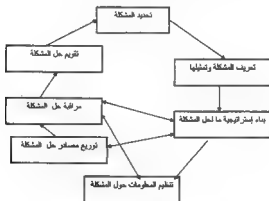
- المحصر الثاني: يتضمن القدرة على المد من الميل للتصنيف والاستجابة الانفعالية. حيث يتجنب الأفراد التعامل مع المشكلات بشكل مباشر، وبدلاً من ذلك فإنهم يركزون على ردود أفعالهم الانفعالية تجاه الموقف. ونتيجة لذلك تستمر المشكلات على الأرجح في كامل قوتها أو تزداد سوءاً.

- المحصر الثالث: يتضمن الشعور بالكفاءة الذاتية ، حيث ينبغي أن يتعلم الأفراد بالموسوعية في تقييم كفاءتهم الذاتية وتجنب الشعور بالعجز حيال حل المشكلات. وعندما يعتقد الأفراد إلى القدرة على التقييم الموسوعي لكفاءتهم الذاتية، فإن ذلك يعيق حل المشكلات، ويحتاج الأفراد إلى أن يروا المشكلات كجزء طبيعي من الحياة، وأن يعتقدوا أنهم قادرين على مواجهة معظم المشكلات بفعالية.

- المحصر الرابع: القدرة على ضبط ردود الأفعال عندما نتولد المشكلات، حيث إن الإثارة الانفعالية تعيق أداء الفرد لأنها تعصر انتباهه في خصائص الموقف الذي لا يرتبط بحل المشكلة.

وهذا عدد من المهارات المميزة التي يمكن أن تسهم في حل المشكلات وهي: الحساسية للمشكلة، التفكير في الحلول البديلة، التفكير في الوسائل والعيان، التفكير في النتيجة، والتفكير السببي. بالإضافة إلى بعض العوامل المؤثرة مثل تطبيق الحل (أداء الفرد) والكفاءة السلوكية (فعالية الفرد). وقد يتأثر الأداء كذلك بعوامل مثل الثقة والدافعية.

أما ستيبرنبرج (Sternberg, 1998) فقد قدم العديد من المراحل التي من خلالها يتم حل المشكلة، وأطلق عليها دوره حل المشكلة، كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (٢١) دورة حل المشكلة عند ستيبرنبرج

ويلاحظ من الدورة السابقة لحل المشكلة أنها تتضمن المراحل التالية:

١- تحديد المشكلة: حيث أن تحديد الموقف المشكل هو الخطوة الأكثر صعوبة في العملية ككل.

٢- تعريف المشكلة وتمثيلها: حيث إذا ما تم تحديد المشكلة يصبح على الفرد أن يستمر في تعريفها وتمثيلها لفهم كيفية التعامل معها ؛ وأنا فقل في ذلك يستحيل عليه الحل.

٣- بناء إستراتيجية الحل: هههه تحديد المشكلة يهههه على الفرد تحديد الإستراتيجية أو أكثر المناسبة للحل ، وقد يتطلب ذلك منه نهههه المشكلة إلى مجموعة من العناصر وإعادة ترتيب تلك العناصر.

٤- تنظيم المعلومات: فبعد أن يشكل لدى الفرد إستراتيجية الحل ، فإنه ينظم المعلومات المتاحة بطريقة تمكنه من الاستعانة من تلك الإستراتيجية على أكمل وجه.

٥- توزيع المصادر: فكثيراً ما يواجه الفرد عند حل المشكلات مصادر مقيدة كالمزمن المتاح والأدوات والتجهيزات والنفقات إلخ ؛ ومن ثم يتطلب ذلك من الفرد أن يقسم أدوار تلك المصادر في الإستراتيجية.

٦- المراقبة: ويقصد بها أن يكون للفرد على وعى بنتائج خطوات عمله الحل أثناء القيام بها ، فلا ينظر إلى النهاية.

٧- التقويم: هههه ضروري بجانب المراقبة ، حتى يتم ضبط المعلومات والإستراتيجيات البديلة الجديدة التي تحول دون الوصول إلى الهدف أو التي تظهر كعائقها بالمقارنة بالإستراتيجية المستخدمة .

ويبدو لمؤلف الكتاب أنه قد تتخلل مراحل حل المشكلات وتعامل هههه بينها . وفي كل مرحلة من هذه المراحل يمكن أن توجد عمليات فعالة وأخرى غير فعالة .

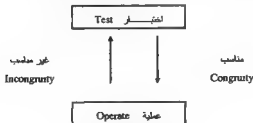
نظريات حل المشكلات

تعددت الانجاءات النظرية للمعسرة لحل المشكلات ؛ فهناك الانجاء التقليدي لحل المشكلات والذي يهتم بالاقتران بين المثير والاستجابة المدربة السلوكية في التعلم ، وهناك الانجاء الجشطالتي والذي يهتم بالاستيعاب (إعادة تنظيم المجال الإدراكي) ، أما الانجاء الثالث هو انجاء تجهيز المعلومات؛ ونظراً لأن حل المشكلات في بعد أكثر ارتباطاً بانجاء تجهيز المعلومات فهو ما تقتصر مؤلف الكتاب على عرض هذا الانجاء .

سُمي هذا الانجاء بتجهيز المعلومات Information Processing لأنه يهتم بعمليات التجهيز التي يقوم بها الأفراد عندما يزودون بالمهام المعرفية المختلفة .

ويذكر فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان (١٩٧٨: ١٠٢) أن نظرية تجهيز المعلومات استخدمت مصطلحات جديدة على علم النفس معظمها مستعار من علم الحاسب الآلي (المدخلات - المخرجات - التجهيز) .

ومن أهم المحاولات التي بذلت للتوصل إلى خصائص عامة لعملية حل المشكلات برنامجاً يسمى (تحليل الوسائل - المعانيات) ، وحدة هذا البرنامج (اختبار - عملية - اختبار - خروج) . (TOTE) (Test-Operate-Test-Exit) كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل (٢٢) وحدة حل المشكلة (TOTE)

إذ يبدأ البرنامج بالمرحلة الراهنة أو للحالة المالية في مقابل الحالة المرغوب فيها ، وفي حالة اختلافهما يتم اختيار عملية أخرى ويتم تعديتها مقبوعة باختيار آخر وتستمر الاختيارات والعمليات حتى يتحقق الهدف ، ويتصح دور المنظم في توضيح كيفية تقسيم المشكلة إلى أهداف فرعية تؤدي في النهاية إلى تحقيق الهدف العام ، وبالرغم من أن هذا النموذج لا يتعدى ما وراء تعريف المرحلة إلا أنه لا يمكننا أيضاً من التمييز بين الحالة الأولى وكيفية اختيار العملية المناسبة التي عن طريقها ستطيع أن نحكم على حل المشكلة .

ومن أهم النظريات أيضاً في مجال تجهيز المعلومات وحل المشكلة نظرية بويل وسيمون (1972 , Newell & Simon) وفيها يحاولوا الإجابة عن التساؤلات التالية :

كيف تُحل المشكلة ؟ وماذا نعمل في المشكلة الصعبة ؟

وإجابة هذين السؤالين تكون نظريتهما في حل المشكلة ، وذلك من خلال برنامجهما في حل المشكلة حيث يقرران فيه تنظيماً لعمليات الحل ، حيث إن عمليات حل المشكلة تحدث كما يلي :

١ - التمثيلات المبدئية : بعد ترجمة مشكلات المشكلة ، ونعني تحويل معلومات البنية الخارجية إلى تمثيلات داخلية لدى القائل بمحل المشكلة ، وفي بعض الوقت يتم انتقاء حيز المشكلة وعندئذ يبدأ حل المشكلة في إطار هذا التمثيل الذي قد يؤدي إلى وصوح الحل أو صعوبته أو استحالته .

٢ - يتم انتقاء أو اختيار طريقة محددة لحل المشكلة وهذه الطريقة هي العملية التي قد تؤدي إلى إنجاز للحل ونعبر الطريقة عن إستراتيجية الحل .

٣ - يتم تطبيق الطريقة المنتقاة وهذه الطريقة تتحكم في السلوك الداخلي والخارجي لمن يحل المشكلة .

٤- بعد الانتهاء من تطبيق الطريقة توجد ثلاث احتمالات أمام من يحل المشكلة وهي (استبعاد تلك الطريقة أو الإستراتيجية واستخدام طريقة أخرى- تغيير التمثيل الناحلي للمشكلة وإعادة صياغتها - إنهاء محاولة حل المشكلة (إما أن يكون للحل صائب أو خطأ) .

قد تؤدي الطريقة إلى خلق مشكلات جديدة مثل المشكلات الفرعية وقد يعاين من يحل المشكلة باختيار أحدها كي يحلها.

ومما سبق عرصه يرى المؤلف أن حل المشكلات في نظام نهج المعلومات كنظام إنتاج، يعنى به أنه متوالية من الأفعال الشرطية إذا توافر شرط محين فإن ذلك يؤدي إلى فعل محدد أثناء حل المشكلة.

أنماط المشكلات وأنواعها،

تتخذ المشكلات صوراً مختلفة ومتنوعة، وذلك من حيث طبيعة المشكلة وطرق عرصها. ويرصد فتحى الريات (١٩٩٥: ٤٥٨-٤٦٤) عدداً من أنماط المشكلات التي يتكرر استخدامها في مجال حل المشكلات، مثل:

١- مشكلات الترتيب. Anagrams وهي مشكلات تتمثل في إعادة ترتيب حروف كلمات معينة وإعادة تركيبها حتى تصبح ذات معنى، أو تصبح ذات مدلول ما ربما تم تحديده مسبقاً من جهة المظم.

٢- مشكلات الاستبصار: Insight Problems مثل المشكلات التي تتطلب إعادة تنظيم الموقف بناءً على ما يحصل عليه الفرد من استبصار لمكونات الموقف.

٣- مشكلات مطابقة المفاهيم: Concept Identification Tasks وهي التي تتمثل في مسائل المروجة بين تعبير أو مصطلح ما وبين عدة تعريفات لعدد من المصطلحات المختلفة في صورة غير مرتبة.

- ٤- **مشكلات سلاسل الأعداد والحروف والأشكال**: Series Problem مثل استكمال العنصر الناقص في سلسلة ما يرتبط عناصرها ببعضها البعض وفاق علاقة محددة تحدد سير هذه السلسلة.
- ٥- **مشكلات التعلم الاحتمالي**: Probability Learning وهي نوع من المشكلات تعتمد على نظم الاحتمالات المستخدمة من خلال البطاقات أو الكروت.
- ٦- **مشكلات معالجة اللغوية**: Verbal Maze Problems وهي المشكلات التي تتطلب الكشف عن الأساس الصحيح للمرئوجة بين اسم وآخر عن طريق الأسماء الوسيطة، وتعد الكلمات المتقاطعة إحدى صور هذا النوع من المشكلات.
- ٧- **مشكلات دوائر الضوء الكهربائية**: Switch Light Problems وهي تعتمد على استخدام مجموعة من الأزرار والمفاتيح والمصابيح الكهربائية، بحيث تربط بينها شبكة من الاتصالات وفقاً للماذج معينة.
- ٨- **مشكلات محاكاة الواقع**: Simulations مثل ألعاب الكمبيوتر التي تحاكي إحدى الآلات أو تمثل إبادة إحدى المعارك الحربية.
- ٩- **المشكلات المتعلقة بالعمياء**: Life - relevant Problems وهو ما يحدث في التخطيط للتعام بعمل ما في العمل أو المنزل، كالتخطيط لرحلة ما.
- ١٠- **مشكلات التفكير التباعدي أو الابتكاري**: Divergent Thinking Tasks مثلما يحدث أثناء اختيار عنوان ملانم لقصة ما، أو توليد أكبر عدد من الاستخدامات أو التوليدات لشيء ما.
- ١١- **مشكلات الاستدلال العددي**: Numerical Reasoning وهي تلك المشكلات التي تحتاج إلى تحليل للمشكلة وتتطلب إجراء عدد من العمليات أو الخطوات للوصول إلى الحل المناسب.

إستراتيجيات حل المشكلات

تعد إستراتيجيات حل المشكلة كآليات فكرية، يمكن من طريقها الوصول إلى الحل، وهي تتحدد بعاملين هما: مهارة التعلم ومستوى ذكائه، ومعرفة المتعلم السابقة بالمعلومات الرياضية، وكلما ارتفعت درجة صعوبة المشكلة المعروضة زاد عدد الإستراتيجيات المستخدمة في حلها، وعليه فلا بد من أن يتعلم المتعلمين العديد من الإستراتيجيات كي يصبحوا أكثر مهارة في حل للمشكلات.

وينظر لطفي عبد الحاسط (١٩٨٩: ١٦) إلى الإستراتيجية على أنها مجموعة من العمليات المعرفية الأولية تتابع على نحو ما وصولاً لأداء المهمة.

ولقد تنوعت إستراتيجيات حل المشكلة؛ فقد ميزَ علماء علم النفس المعرفي بين نوعين من الإستراتيجيات هما:

١- إستراتيجيات روتينية Algorithmic Strategies. حيث إلى العمل

الروتيني هو مجموعة من القواعد التي إذا اتبعت بصورة صحيحة؛ فإنها تضمن الوصول إلى حل للمشكلة مثل قواعد الصرب والقسمة وغيرها، وعلى ذلك فإنها بمثابة إستراتيجية هامة تشمل سلسلة من العمليات العقلية.

٢- إستراتيجيات استكشافية Heuristic Strategies: والتي يشير إليها فواد أبو

حطب وسيد أحمد عثمان (١٩٧٨: ١٠٤) بأنها مجموعة من القواعد تساعد التفكير على كيفية للبحث بوسائل أكثر كفاءة، وإذا نجحت هذه الطرق فإنها تختصر وقت البحث لاختصاراً شديداً وبالطبع لا يوجد ضمان لأن تنجح دائماً بالضرورة.

العوامل المؤثرة في حل المشكلات

ترتبط عملية حل المشكلات بعدد من العوامل المختلفة التي يمكن أن تؤثر في تلك العملية التي يقوم بها الفرد لحل المشكلة، وهذه العوامل هي التي تحدد مسار الحل

ونؤثر فى أداء للمرد أثناء الحل. حيث لى مجاح أى فرد فى الوصول إلى الحلول المناسبة للمشكلات يعتمد على عدة عوامل رئيسية، هى:

١- **طبيعة المشكلة:** حيث تختلف طبيعة معالجة المشكلة باختلاف طبيعة المشكلة نفسها، فالمشكلات العلمية التى تحصى لقوانين الطبيعة وصواب التجريب، تشجع للمعلم فى كثير من الأحيان على استخدام أسلوب حل المشكلات مع تلاميذه وفق خطوات معينة هى فى الأساس خطوات التفكير العلمى، فى حين أن المشكلات الاجتماعية والإنسانية يصعب ضبط متغيراتها ضبطاً محكماً، كما يصعب أيضاً فصل العوامل التى تتكون منها هذه المشكلات بسبب تعددها وتداخلها.

ومن جهة أخرى يؤثر التركيب البنائى للمشكلة على أداء القائم على حلها، وهذا ما نؤكدته دراسة أبيمبولا (Abimbola, 2006) والتى أجريت لمعرفة أثر التركيب البنائى للمهمة أو المشكلة على الحل، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى عدة خصائص لبنية المشكلة منها: درجة التجانس، والاحتصار أو التفويض، الإطناب والإسهاب، الابتعاد عن الأساليب المألوفة.

٢- **الطريقة المستخدمة:** حيث يتوقف نجاح المعلم فى حل المشكلات على معرفته بالأسلوب المستخدم فى الحل وكيفية التعامل معه بإنفاذ وشكى، كما يتوقف أيضاً على مدى معرفة وتعود المتعلمين على هذا الأسلوب.

٣- **طبيعة المتعلمين وإمكانياتهم الخاصة:** حيث يتطلب الوصول إلى حلول سليمة للمشكلات توافر قدرات خاصة لدى المتعلم مثل:

أ - الدقة فى العمل وسلامة الإجراءات.

ب - الحكم الدقيق على للنتائج.

ت - الأمانة العلمية فى تفسير النتائج دون تعيز لأى توقعات.

ث - البحث عن علاقة السبب الحقيقي بالنتيجة؛ أي التوصل إلى الأسباب الحقيقية التي أدت إلى النتائج النهائية.

ج - القدرة على النقد والنقد الذاتي.

ح - القدرة على التقويم المستمر.

٤- العوامل التي يتضمنها الموقف: طبيعة العوامل التي تشكل الموقف تؤثر بشكل كبير في إنجاح أو إفشال حل المشكلة، وتعتمد هذه العوامل فيما يلي:

أ. العوامل البيئية.

ب. العوامل المادية.

ج. أعداد المتعلمين.

د. الإمكانيات المكانية.

لذا فإن إسماعيل الأمين (٢٠٠١: ٢٤٤) قام بتحديد بعض العوامل التي تؤثر في عملية حل المشكلات، بحيث تنوع هذه العوامل وقسمها إلى عوامل سلوكية وعوامل معرفية ترتبط بعمليات التفكير العليا، وهذه العوامل هي:

١ . طريقة تقديم وعرض المشكلة.

٢ . استيعاب المشكلة وفهمها.

٣ . الكفاءة في اللغة.

٤ . الاندماج نحو التفاعل مع المشكلة.

٥ . معتقدات المتعلمين عن مدى قدرتهم على حل المشكلة.

٦ . العروق الفردية والأسلوب المعرفي والفدرات المعلية.

٧ . المحلية المعرفية.

٨ . مناهج حسنة المصطنع من الحطوط والإستراتيجيات والمقترحات العامة للمساعدة في اكتشاف الحل.

٩ . العمليات الانفعالية، والدافع، والتمل، والتلق، واللامبالاة.

١٠ . مستوى للنمو.

وأسهمت العديد من الدراسات في اكتشاف وتحديد العوامل للمساعدة التي يمكن أن تؤثر في عملية حل المشكلات، ومنها دراسة أورهون (Orhun, 2003) والتي حددت عوامل خاصة يمكن أن تؤثر في حل المشكلات وهدفت إلى دراسة مدى تأثير الأداء في حل المشكلات بهذه العوامل والتي منها:

أ - النوع.

ب - مهارات الفهم للقرائي.

ت - المعرفة الرياضية للمكسبة.

ث - الاتجاه نحو الرياضيات.

ويتفق ذلك مع ما قدمته دراسة أسد (Assad, 2005) من تحديد للعوامل التي تؤثر في حل المشكلات مثل:

أ . نوعة المتعلمين.

ب . المنهج الذي يتلقاه المتعلمين.

ج . الخبرة الماضية لحل المشكلات.

كما قدمت دراسة لي (Lee, 2004) بعض العوامل التي تؤثر في حل المشكلات وتطلق بالمشكلة في حد ذاتها مثل:

١ . الأحكام البنائي للمشكلة.

٢ . درجة تعقيد المشكلة.

٣ . وفرة المعلومات في المشكلة.

مظاهر صعوبات حل المشكلات:

قد يوفق المتعلم في حل المشكلة التي تواجهه وأحياناً لا يوفق، ونرجع الحالة الأخيرة غالباً إلى ما يلي:

١- عدم القدرة على تحليل المشكلة لمعرفة أصولها وتطوراتها والملازمات والظروف المحيطة بها، والموامل التي أدت إليها، ومعالجتها والنتائج التي يمكن أن تترتب عليها.

٢- القشل في ملاحظة الموقف المشكل كما يؤدي إلى تفاقمه.

٣- نقص الاتجاهات النسيية نحو المشكلة، ونقص مستوى التفكير العقلية التي تساعد على إتمام عملية التفكير في حلها.

خصائص المتعلمين مرتفعي ومنخفضي القدرة على حل المشكلات:

يختلف المتعلمين في قدرتهم على حل المشكلة ١ وقد عرّض فتحي جبران (١٩٩٩: ١٠٤ - ١١٣) الفرق بين المتعلمين مرتفعي ومنخفضي القدرة على حل المشكلات ولخصها مؤلف الكتاب في الجدول التالي:

جدول (١) الفروق بين المتعلمين مرتفعي ومنخفضي القدرة على حل المشكلات

المتعلمين المرتفعة	مرتفعي القدرة على حل المشكلات	منخفضي القدرة على حل المشكلات
الإنهاء الإيجابي	يكون ثقتهم قوية بأن المشكلات الأكاديمية يمكن التغلب عليها بالمثابرة والتدرج الواعي في التحليل.	سرعان ما يستسلمون بعد أول محاولة فاشلة وعدم بذل جهد كاف لحل المشكلة ، والاستسلام بمجرد التفكير السريع في المشكلة والتفكير إلى الإجابة ، والقيام بمحاولة سطحية للتعبير في حل المشكلة ومن ثم تهمين الإجابة .
الحرص على الدقة	يشتملوا بدرجة عالية من الحرص على فهم العلاقات والحقائق التي تنطوي عليها للمشكلة أكثر من مرة ليتأكدوا من فهمها بصورة صحيحة .	عدم الدقة في القراءة وتجاوز فكرة أو أكثر من للمشكلة لعدم كفاية الإنتباه أثناء القراءة وعدم إعطاء وقت كافي لإعادة قراءة جزء صعب من المادة من أجل فهمه فهماً تاماً .
تجربة المشكلة	يعمل المتعلم على تحليل المشكلة إلى مشكلات أصغر ثم يبدأ الحل من الخطوة الأكثر وضوحاً	عدم تجربة المشكلة المعقدة وتداول الجزء المفهوم أولاً لتسهيل الانتقال إلى الجزء الأصعب .

محتضى القفزة على حل المشكلات	مرتضى القفزة على حل المشكلات	الخصائص العامة
<p>يعملون لتفكر عن المقدمات والتسرع في إعطاء الاستنتاجات وتعمين الإجابات قبل استكمال جميع الخطوات اللازمة للوصول إلى إجابات دقيقة .</p>	<p>السير في معالجة المشكلة خطوة بخطوة وبكل حرص من البداية للنهاية .</p>	<p>التأمل وتجذب التحمين</p>
<p>عدم تشيل المشكلة إما في الذهن أو على الورق لتسهيل فهمه لها وعدم التفكير بصوت عالي أثناء العمل لحل المشكلة .</p>	<p>يظهرون نشاطاً بأنكامل مختلفة مثلاً يسألون ويجيبون أنفسهم بصوت عالي وقد يمدون على أصابعهم ويرسمون .</p>	<p>الحيوية والنشاط</p>

ونجد أن المتعلم الناجح في حل المشكلة يميل إلى تصنيف المشكلات على أساس التشابهات الأساسية المرتبطة بقراءتها.

ومما سبق عرضه يتضح أن خصائص المتعلمين مرتعبي ومتحفصي القدرة على حل المشكلات تساعدنا على فهم الفروق في الأداء بينهم ، وكذلك العروق في طريقة تناول كل منهم لحيراته السابقة وكيفية الاستعانة من هذه الحيرتات في حل المشكلات التي تواجههم.

المضامين التربوية لحل المشكلات

أمكن للمؤلف الاستعانة من العرض السابق في استنتاج بعض المضامين والأسس التربوية والتعليمية التي يجب مراعاتها أثناء تعليم حل المشكلات للتلاميذ حتى يمكن تحقيق الفائدة المرجوة منها في حل المشكلات الرياضية التعليمية ، ومن هذه الأسس:

- ١) انتقاء المشكلات ذات المعنى والأقرب للواقع البيئي الذي يحيط بالمتعلم.
- ٢) الاهتمام بالمشكلات التي تمثل محور اهتمام المتعلم.
- ٣) الصياغة الواضحة للمشكلات، وتحديثها بدقة ، حتى يتم تجنب حدوث أي التباس على المتعلم؛ مما يؤثر على فهمه للمشكلة وبالتالي يؤدي إلى الإحفاق في الحل.
- ٤) مساعدة المتعلمين على تحديد المعلومات التي تمدهم في حل المشكلة وتحديد العلاقة بين هذه المعلومات وبين المطلوب الوصول إليه.
- ٥) تقديم الإرشادات والتلميحات التي تعمل على توجيه مسارات التفكير لدى المتعلمين في الاتجاه الذي يمكنهم من إدراك ما يقومون به لحل المشكلة ، وذلك دون اللجوء إلى تلقين الحل بصورة مباشرة وصريحة .
- ٦) مراعاة الحلفية المعرفية للتلميذ ، وزياد المعلومات والبيانات في المشكلة

بهذه الخلفية المعرفية؛ من شأنها أن تيسر عملية التعلم من جهة، وأن تعقق الجانب التطبيقي في المشكلة من جهة.

(٧) مراعاة المستوى العقلي لللاميذ؛ بحيث لا تكون المشكلات المعروضة دون مستوهم العقلي مما يجعلها تافهة وسطحية، أو أن تكون أعلى من مستوهم العقلي مما يجعلها صعبة أو يجعلها مستحيلة للحل.

(٨) التركيز على تعليم خطوات حل المشكلة والإستراتيجيات التي يمكن استخدامها في الحل، وعدم الاكتفاء بتعليم كيفية الحصول على الحل النهائي فقط للمشكلة.

الفصل الحادى عشر
صعوبات التعبير الشفهى
(اللغة الشفهية)

الفصل الحادى عشر

صعوبات التعبير الشفهي (اللغة الشفهية)

مقدمة:

تعد اللغة سلوكاً لغوياً، ويناء عليه تتطور وتنمو من خلال المؤثرات البيئية كغيرها من السلوكيات الأخرى. فالطفل يتعلم الكلام عند طريق التقليد وكذلك التعبير. أما الطفل للرصيع فلا يوجد لديه سلوك لغوى مفهوم ولكنه من خلال المداغة والتقليد والتعزيز المارقي يتعلم للفهم واستخدام اللغة. ويعتبر الآباء والأخوة والأخوات عناصر معززة لما يقدمونه من استجابة إيجابية عندما يلمظ الطفل أصواتاً تمثل كلمات معينة.

ويسهل تعلم رموز اللغة عن طريق النمو الحادى للطلق الذى يبدأ بالصراخ منذ لحظة الولادة وتقدمه فى سلسلة من مراحل النمو المختلفة. وتختلف هذه المراحل من فرد إلى آخر ولكنها فى النمو الحادى تعتبر بشكل أساسى متشابهة. ويمر معظم الأطفال بخمس مراحل أثناء نمو التطق لديهم وهى:

● **المرحلة الأولى:** الأصوات الإنعكاسية.

● **المرحلة الثانية:** المداغة.

● **المرحلة الثالثة:** إعادة الأصوات.

● **المرحلة الرابعة:** تقليد الأصوات.

● **المرحلة الخامسة:** ملق الأصوات والكلمات.

وتعد الصعوبات اللغوية أحد للجوانب الأساسية لصعوبات التعلم، وقد انصح ذلك عندما صك سيجمون Sigmon مفهوم صعوبات التعلم، حيث أشار إلى أن الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم تكمل فى كونها مشكلة من مشكلات الاتصال، أو فهم الرموز اللغوية.

ولقد ذكر ماكجرادي (Mcgrady, 1986) أن أكثر الحالات شيوعاً بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم هي القدرات اللغوية المشوهة حيث إن نسبة تصل إلى ٥٠٪ من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات لغوية، وهذه الصعوبات الأخيرة لها آثارها السلبية الدائمة على التحصيل الدراسي في مختلف المراحل الدراسية.

أنواع اضطرابات وصعوبات التعبير الشفهي (اللغة الشفهية):

تعد مثلت صعوبات النمو اللغوي عند الأطفال في مشكلات تنطق بضم أصوات الكلام، وعلم الصرف، وبناء الجملة وتركيبها، وعلم دلالات الألفاظ وتطورها والنغمة، وكذلك في المستوى، والشكل والاستخدام، ويمكن تصنيف اضطرابات اللغة أيضاً على أنها اضطرابات في:

- ١- الاستقبالية الشفهية.
- ٢- اللغة الدلالية أو التكاملية.
- ٣- اللغة التعبيرية الشفهية.
- ٤- على أن اللغة تمثل العناصر الثلاثة السابقة (استقبالية، وتكاملية، وتعبيرية).

وهي هذا الإطار يمكن تقسيم صعوبات التعبير الشفهي إلى أربع مجموعات هي:

- ١- صعوبات التعبير عن الأفكار الخاصة بالكلام.
- ٢- صعوبات تكوين الكلمات والجمل.
- ٣- صعوبات إيجاد الكلمات.
- ٤- صعوبات استخدام اللغة.

تشخيص صعوبات اللغة الشفهية:

يعد تشخيص صعوبات اللغة الشفهية من الصعوبة يمكن، حيث إنه في هذه الحالة لا يتم التعامل مع مولد مكتوبة أو مرئية، أو مع عينات من الأفراد يمكن السيطرة عليها، ولكن التعامل يكون مع وعاء لغوي كامل، تتعامل كل عناصره مع بعضها البعض، لتخرج لنا في النهاية الصورة النهائية وهي للجملة اللغوية الكاملة؛ ولذلك كان على القائم بعملية تقييم الأداء اللغوي الشفهي تفديت هذا الوعاء ثابتة لمعرفة القصور ضمن أى عنصر من عناصره سواء كان حاصلاً بالفكرة، أو الصوت، أو المعنى، أو التركيب، أو استعمله في مواقف حياتية ملائمة.

ولما كان تشخيص صعوبات اللغة الشفهية من الصعوبة يمكن، فإن ذلك يتطلب خدمات الفريق المتعدد التخصصات المكون من معالج النطق واللغة، وأخصائى الأعصاب، والأخصائى النفسى، والأخصائى الاجتماعى، والطبيب النفسى، وهما يلى بعض الإرشادات العامة التى قد يستعملها المعلمون خلال مرحلة التقييم الأولى للغة الأطفال الذين يظهرون أعراض صعوبة اللغة الشفهية:

- ١- تحديد القواعد (النباى) ما بين القدرة العقلية الكاملة والتخصيل اللغوى.
- ٢- تحديد ووصف المجالات التى يمانى فيها للطفل من صعوبات لغوية.
- ٣- تقييم العوامل النفسية والبيئية والجسمية المرتبطة بمثل هذه المشكلات.
- ٤- بناء افتراضات تشخيصية لتحليل أعراض النطق والكلام.
- ٥- تطوير البرنامج العلاجى لتخفيف نواحي التأخر فى اللغة وكذلك فى صعوبات التعلم النمائية التى قد تسهم فى ذلك التأخر.

أساليب علاج صعوبات اللغة الشفهية:

هناك العديد من البرامج اللغوية الشائعة، والتى استخدمت لتعليم اللغة الشفهية وعلاج صعوباتها وهي تتمثل فى الآتى:

١- برنامج لغة بناء الجملة:

ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية للتعبير الشفهي، والإنشاء، وتركيب الجمل بمختلف أنواعها، وفي مختلف الأزمنة (الماضي، الحاضر، والمستقبل)، ويستخدم كذلك هذا البرنامج مع المتعلمين ذوي الصعوبة في استخدام اللغة.

٢- برنامج اللغة:

وهو برنامج صمم في الأساس من أجل الأطفال ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض، بالإضافة إلى أنه يستخدم للأطفال الذين لديهم مشكلات متنوعة في اللغة.

٣- البرنامج التدريبي لتوسط اللغة:

وهذا البرنامج قائم على أساس الأنشطة المتعلقة بالمعنى وسياق النص، وقد صمم للأطفال من سن ريمس الأطفال، وحتى السنة الخامسة، وهذا البرنامج يحسن الأداء الشفهي والتدريسي لمن يتدربوا عليه.

كما أن من أهم وسائل علاج المتعلمين ذوي صعوبات اللغة الشفهية استخدام إستراتيجيات تحاطية في مواقف متعددة ومتنوعة، من خلال المناقشة الحوارية بين المتعلمين، حيث إن ذلك يجعل المتعلمين في حالة تفاعل مستمر، مما يساهم في الثقة والسيطرة على مهاراتهم الحوارية.

الباب الثالث

صعوبات التعلم الأكاديمية

الفصل الثاني عشر
صعوبات القراءة - العسر القرائي
(الديسليكسيا Dyslexia)

الفصل الثاني عشر

صعوبات القراءة - الصعوبات القرائية

(Dyslexia) (الخليليكسيا)

مقدمة:

القراءة عملية عقلية شديدة التعقيد تمثل أحد مخرجات اللغة ويراد بها إدراك العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية ونقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها لتوقف على مصونها لكي يصل بمقتضاها .

وتعد مهارة القراءة مفتاح النجاح في المجالات الأكاديمية في العالم، وترتبط بإنفاق الهجاء والرياضيات، ونقصها قد يعرق الإنجاز في المهارات الأساسية الأخرى، وقد حظيت القراءة بعرض كبير من الأبحاث عن باقي الانشغالات الأخرى المرتبطة بصعوبات التعلم سواء في البيئة العربية أم الأجنبية .

فصلاً عن أنها تكسب الفارئ القدرة على استخدام كلمات متنوعة لتشير إلى المعنى الذي يقصده أو لترصيح الكلمات الحرة. (Margaret , 2005: 320)

ويقع المتعلمون ذوي صعوبات التعلم في القراءة ضمن المستوى المعيق للقراءة في التصنيف الذي وضعه إيكول " Eccl 1977 " هي هذا المستوى لا يقدر الطفل على أن يعمل بصورة طبيعية ، وغالباً ما تظهر عليه علامات التوتر وعدم الارتياح ، ويكون معدل الفهم لديه حوالي ٥٠ ٪ أو أقل ، ومعدل التعرف على الكلمات ٩٠ ٪ أو أقل .(نصره جليل، ١٩٩٣ : ١٠)

والقراءة تعد أحد الصعاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين المتخصصين في صعوبات التعلم أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى المتعلم وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية . وأكثر من هذا فإن

صعوبات للقراءة يمكن أن تعود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقى، والتلق، والافتقار إلى النافعية، وانحسار احترام الآخرين لها.

كما أن القراءة في المدرسة الابتدائية تشكل جزءاً كبيراً من حياة المدرسة، فالطفل يقرأ في كل وقت وفي كل مقرراته الدراسية، بحيث يمكن القول بأن القراءة عملية اجتماعية غير مرتبطة برهن محدد أو مكان معين، وحتى في العذرات المخصصة للتدريب على المهارات والقدرات المتعلقة لعملية القراءة، تتاح الفرصة للطفل لكي يحصل على معلومات تفيد في تعلم المقررات الدراسية المختلفة.

فالنصر الذى نحيش فيه عصر للمعرفة المتفجرة لأن من خلال تلك المعرفة استطاع الإنسان أن يصل بخياله إلى الواقع ومن شواطئ مجهولة للهوية إلى حقائق معطومة للعابة، إنها قصة الإنسانية مع المعرفة التى بدأت بكلمة إقرأ وانتهت بكلمة إقرأ، فالقراءة هى مفتاح المعرفة منها يتروى الإنسان كما يشاء دون ملل أو تعب.

وتصل نسبة صعوبات القراءة كما يذكر فتحى الزيات (١٩٩٨: ٤٥١) إلى ما بين ١٠-١٥ ٪ من مجتمع أطفال المدارس، كما تصل نسبة الأطفال الذين لديهم صعوبات فى القراءة إلى ما بين ٨٥-٩٠ ٪ من مجتمع الأطفال ذوى صعوبات التعلم، ولذا فمن الأهمية بمكان الكشف والتشخيص المبكرين لصعوبات القراءة.

ويشير محمد عبد الرؤوف (٢٠٠١: ٢٨٨) إلى أن القراءة هى أداة الدراسة، ووسيلة التقدم والتحصير، وهى أداة للتفكير ومن أجل ذلك أمرنا ديننا الإسلامى بها، فوجد أن أول آية دلت على نبينا الكريم محمد صلى الله عليه وسلم إقرأ، فهذا الأمر الإلهى الكريم كان بمثابة إشارة عميقة إلى أن مفتاح الحياة، ومفتاح الدين هو القراءة فمنها تأتي جميع الخيرات وربما كان لهذا الأمر الكريم أثره فى الكتابات التى نلت ذلك وللحاجة بالتذكير بأهمية القراءة.

وبذلك يجد الطفل يتعلم مع اللغة أسلوب الحياة ونظامها والقيم والمعارف العامة من الحياة، كما يستطيع أن يدرك التكبير عن الآخرين واتجاهاتهم نحوه من خلال

كلامهم عنه أو إليه، ومما لا شك فيه أن نوع علاقات الطفل بالآخرين لا تحدده اللغة فحسب بل تشارك عوامل أخرى كالطعامية والشعور بالتقبل والحب، واللغة تساهم بنصيب كبير في إبراز هذه العلاقات وإكسابهم درجة عالية من الموضوعية.

تعريف القراءة:

يذكر فتحى الريات (١٩٩٨: ٤٥١) أن القراءة هي جزء من النظام اللغوي، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالصيغ الأخرى للغة: اللغة للشفهية والمطبوعة، والقراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إلى لم تكن المحور الأساسي والمهم فيها، ومثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي والمجورى للفشل المدرسي.

ويعرف أحمد عبد الله ومصطفى فهم (٢٠٠٠: ٥٥) القراءة على أنها: عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة.

كما يعرف كريمان بدير وإميلى صادق (٢٠٠٠: ٩٠) القراءة بأنها: سطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب، ونقده، والتفاعل معه، والإفادة في حل المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحياتية، والمنفعة النفسية بالمادة المقروءة.

ويشير بديل حافظ (٢٠٠٠: ٩١) إلى أن القراءة على أنها: عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مصابيتها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديثها كل من الكاتب والقارئ معاً.

ويرى جمال القاسم (٢٠٠٢: ١١٩) أن القراءة هي نشاط فكري ويعبرى صاحبه (إخراج صوت، وتحريك شفاة أثناء القراءة للجبهة من أجل الوصول إلى فهم المعاني من الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها .

ويعتبر محمد فضل الله (٢٠٠٣: ٦٥) بأن القراءة هي عملية عقلية، وعصبية، ولغوية، يتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف عليها ونطقها إذا كانت للقراءة الجهرية، وفهمها، وتعدا والاستفادة منها في حل ما يصانف من مشكلات.

عملية القراءة:

توصلت الدراسات والأبحاث في ميدان القراءة إلى بعض النتائج الهامة لمعرفة طبيعة عملية القراءة والأسس النفسية التي تعتمد عليها:

(أ) إن القراءة عملية معقدة جدا تقوم على أساس تفسير الرموز المكتوبة، أي الربط بين اللغة والحقائق، لأن الرموز المكتوبة لا تعدو أن تكون رسمة ما بعيدة في ذاتها عن الحقائق، وأن القارئ يتأمل الرموز ويربطها بالمعاني، ثم يفسر تلك المعاني وفقا لتجربته، إنه يقرأ رموز ولا يقرأ معاني، وبذلك تكون رؤية الرموز من عمل الحيز، أما تفسير معناها فهو من عمل العقل، وتكون القراءة عملية يبني فيها القارئ الحقائق، التي تمكن وراء الرموز، ولا بد من هذا من أن يتصل بالخبرة لتصالا وثيقا، فإذا لم يستطيع القارئ أن يستعين بخبرته لتصور له تلك الرموز، فإن ذلك يقل كثيرا من درجة فهمه ما يقرأ.

(ب) إن أهم الأساليب التي أدت إلى تعقيد عملية القراءة أنها تتألف من عدد كبير من القدرات الرئيسية، التي يجب أن يكتملها المتعلم بالقدره على فهم المفرد، والقدره على تعيين موضوع المعلومات المختلفة من القطعة، والقدره على اختيار مادة القراءة وتنظيمها، والقدره على تنظيمها، والقدره على الاحتفاظ بما يقرأ، والقدره على إدراك الأفكار الرئيسية في القطعة، والقدره على معرفة الفكرة العامة فيه، والقدره على التصحيح السريع، والقدره على إتباع التوجيهات والإرشادات المكتوبة والقدره على قراءة الأنواع المختلفة من المادة.

(ج) إن هناك عوامل جسمية ونفسية تؤثر في القدره على للقراءة، لأن القراءة

عملية ديناميكية يشترك في أدائها الكائن كله، وتتطلب منه تحورا عظيمًا وفسياً وجسدياً، فإذا أصيب الكائن باضطراب نفسي أو تغيير جسعي أدى إلى خلل فيه، فلت كعابته في القيام بعملية القراءة.

(د) أصبح من الحقائق الثابتة بالملاحظة واستعمال الأجهزة المختلفة أن العين تتحرك في أثناء القراءة على طول السطر حركات قصيرة سريعة، وتقف وقفات قصيرة سريعة، ثم يلي ذلك عودة سريعة من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه، وبذلك لا تتحرك العين حركة واحدة مستمرة على السطر، كما كان يظن من قبل.

كما أن عملية القراءة ممثلة بنصفي المخ الكرويين، كما تؤكد الأدلة التي توافرت من نتائج الدراسات السابقة أن بداية نظم للقراءة تسود بنصف المخ الأيسر، بينما تسود القراءة المتقدمة بعد ذلك بنصف المخ الأيسر، وترجع السيادة الأولية لنظم القراءة بنصف المخ الأيمن إلى التعميدات الإدراكية. كما أن القراءة أيضاً تعد عملية ديناميكية تحتاج إلى عملية تولد بين العناصر الحسية والنفسية والعقلية، وهذه العملية تشبه حالة التكيف السلوكي للفرد وهو يشمل على وظفتين فرعيتين متفاعلتين وهما التمثيل Assimilatio والروامة Accomodation، والتمثيل عملية التعبير التي نطراً على جوانب البيئة عند نظم المفردات للتعوية، أما عملية الروامة فهي عملية توافق يقوم بها الفرد نفسه بحيث يستطيع استغلال المثير اللفظي أو التعوي والتمثيل هو عملية تلقى المعلومات من البيئة واستعمالها في نشاط معين موجود بالفعل في حقيقة الفرد من الأنشطة، أما الروامة فتحتى إضافة أنشطة جديدة إلى ذخيرة الفرد أو تعديل أنشطته القائمة استجابة لطروف البيئة.

والقراءة كما نرى كريمان يدير وإيميلي صادق (٢٠٠٠: ٩٠) ليست عملية بسيطة، وإنما هي عملية معقدة تشترك في أدائها حواس وقرى وخبرة للفرد ومعارفه، ونكاؤه، فقرة جملة بسيطة تسوجب تتبع الخطوات التالية:

١ - رؤية الكلمات المكتوبة - يبين أهمية حاسة البصر.

- ٢- اتّصلق بهذه الرموز المكتوبة بـبين أهمية أدلة للـنطق وحاسة الـسمع .
- ٣- إدراك معنى للكلمات منفردة ومجموعة يظهر عمل قابلية التجريد والتعميم .
- ٤- لتفاعل القارئ ومدى تأثره بما يقرأ .

و يحدد فتحي الزيات (١٩٩٨: ٤٤٢-٤٤٤) أن عملية القراءة تنطوي على درجة عالية من التحقيد، فهي نتاج لتفاعل عمليات الإدراك السمعي، والإدراك الـبصري، والإنتباه الانتقائي، والذاكرة، والفهم اللغوي، ومع ذلك يمكن للمدرسين أن يـدعهموا الأسس التي تنفـح خلف صعوبات تعلم للقراءة، وإما إذا يحد بعض الأطفال صعوبات في تعلم واكتساب مهارات مـلاقة للقراءة إذا كانوا على وعى كاف بالطبيعة المركبة لعملية القراءة، وهناك خمسة مبادئ أو تعميمات أساسية لعملية القراءة تؤثر على تعلمها وهي:

- القراءة يجب أن تنصف بالطلاقة .
 - القراءة عملية بنتابة تركيبة .
 - القراءة صلية إستراتيجية .
 - القراءة نـفـرم على الدافعية .
 - القراءة صلية مستمرة مدى للحياة .
- كما ينظر إلى عملية للقراءة على أنها: عملية معقدة حيث عندما يقرأ الأطفال لا بد أن يكونوا قادرين على:

- ١- فهم الرموز الموجودة أمامهم (الملصح الحسي) .
- ٢- إنتاج الأشكال المترابطة ناحلياً ودحوي (الملصح للتسلسل) .
- ٣- ترجمة وتفسير ما يرويه (الملصح الإدراكي) .
- ٤- ربط الكلمات بخبرات مباشرة لإعطاء معاني للكلمات (الملصح لإحبراني) .

أنواع القراءة:

اتفق الباحثين والمختصين في مجال اللغة وعلم النص أن القراءة تنقسم إلى نوعين رئيسيين هما:

(أ) - القراءة الجهرية.

(ب) - القراءة الصامتة.

(أ) القراءة الجهرية:

تعرف كريمة بندير وإيلي صادق (٢٠٠٠: ٩٤) القراءة الجهرية بأنها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع، ويراعى فيها سلامة النطق، وعدم الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة، كما يراعى صحة الضبط النحوي، وهي أصعب من القراءة الصامتة.

ويشير محمد فصل الله (٢٠٠٣: ٦٧) إلى أن القراءة الجهرية هي: النقاط الزمور المطبوعة بالعين، وترجمة المع لها باستخدام أعضاء النطق استخداماً سليماً. وتعدد مزايا القراءة الجهرية سواء من الناحية اللغوية، أو الانفعالية، أو الاجتماعية أو غير ذلك:

١- من الناحية الانفعالية:

- تزد مجالاً مناسباً للتصاء على إحجّل أو التردد أو الخوف.
- شح المتعلمين الثقة في أنفسهم والقدرة على مواجهة الآخرين.
- فرصة لرفع معنويات الفرد وسط أقرانه بمنحه فرصة إثبات ذاته.

٢- من الناحية اللغوية:

- هي وسيلة للتمرين على صحة القراءة، وجودة للنطق وحسن الأداء.
- عن طريقها تكتشف الأخطاء في النطق.

• من خلالها نعرف عيوب القراءة والعمل على معالجتها.

• هي فرصة للتدريب على الأداء الصوتي للمدر.

٣- من الناحية الاجتماعية:

• تدريب للتواجد في المجتمع، ومشاركة الآخرين حواراتهم وأحاديثهم.

• توفر مواقف يتعود من خلالها المتعلم كيفية التعامل مع الجماهير.

• نشر للمعلم بالمسؤولية الاجتماعية.

(ب) القراءة للصمته:

لو أننا تأملنا الأسلوب الذي نستخدمه في القراءة في حياتنا اليومية خارج المدرسة أو بعد الانتهاء من مراحل التعلم كلها أو بعضها لوجدنا أن معظم قراءتنا صامتة وفي هذا النوع يدرك المتعلم ما يقرأه عن طريق البصر دون أن يتلصظ بالمفرد أو أن يجهز به وعلى هذا النحو يقرأ الطفل الموسوع في صمت ثم يقومه ليتبين مدى فهمه له وإفادته منه، والأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموز مرئية.

وعن أهمية القراءة للصمته سواء في حياتنا المدرسية أو العامة يذكر محمد فضل الله (٢٠٠٣: ٧٠) أن المتعلم إذا تدرب عليها تدريباً كافياً وسيطر على ركنيها: السرعة، والفهم، أمكنه أن يتقن تفهماً كبيراً في سائر المواقف الدراسية، والإنسان بصفة عامة يلجأ إليها في الحالات القراءات سواء للدراسة أو التسلية، فمعتم استخدامهما في كثير من المواقف قد يؤدي إلى العموض وتغلب النظام وعدم إنجاز العمل إنجازاً كاملاً.

ويقصد بالقراءة الصامتة تعرف الكلمات والجمل وفهمها دون النطق بأصواتها ويعبر تحريك الشفتين أو الهمس عند القراءة، مع مراعاة الفهم ودقته، وإثراء مادة الطفل اللغوية والدنوق، وهي عملية فكرية لا تحل للصوت فيها. (كريماني بدير وإميلي صادق، ٢٠٠٠: ٩٣)

وتعرف القراءة الصامتة أيضاً بأنها استقبال للرموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ وحسب تفاعلاته مع المادة القرآنية الجديدة، واكتساب خبرات وسلوكيات وفقاً لنعمه منها. (محمد حسن الله، ٢٠٠٣: ٧١)

وللقراءة الصامتة العديد من المزايا من الناحية النفسية، والاقتصادية، والاجتماعية:

١- من الناحية النفسية:

- أنها تناسب المنظم المحجول أو المنطوي نتيجة عيوب في النطق، أو الحائث من الخطأ في القراءة.
- أنها تشعر القارئ بالعزلة في القراءة ببطء أو يسرع، بخلية ويعمل، يتوقف ويستأنف.
- أنها تعود المنظم على الاعتماد على أنفسهم في الفهم.

٢- من الناحية الاقتصادية:

- هي أوفر في الجهد فهي راحة للسان.
- هي أوفر في الوقت لأنها أسرع

٣- من الناحية الاجتماعية:

- من ممارستها يحترم مشاعر الآخرين فلا صرخاء ولا مصايقات.
- الترابط بين أفراد المجموعة لأن كل منهم يعمل حساباً لراحة الآخرين.
- أنها تساعد القارئ على حفظ أسرارها، ويقرؤها دون أن يسمع أحد.

مراحل تعليم القراءة:

ينمو الأطفال بطرق مختلفة بما في ذلك القدرة على القراءة، وبالتالي فإنه يجب أن يأخذ في الحسبان خصائص النمو المتنوعة للأطفال إلى جانب المستوى

الذى وصل إليه الطفل في القراءة، وينمو عدد الطفل القدرات والمهارات، ومن تلك القدرات القدرة القرائية مما يؤكد عليه أحياناً أن يسمح نظام الدراسة بتدريب المتعلمين وتوزيعهم في مجموعات متجانسة بحيث يوضع كل تلميذ في العسل أو المجموعة التي تناسب مستوى قدرته على القراءة.

ونمو الأطفال في القراءة يمر بعدة مراحل، من أهمها:

١- مرحلة الاستعداد للقراءة:

أكدت الدراسات والأبحاث أن النصح العقلي أو الذكاء له أثره الفعال في تكوين الاستعداد لتعلم القراءة، ولكن ليس معنى ذلك أنه العامل الوحيد لجعل الطفل مستعداً لتعلم القراءة، فوجد دراسات أخرى أكدت علاقة الاستعداد بصر الطفل وبجوانبه النفسية والاجتماعية وأهمية لغة الطفل ومقدار نموها، أي أن الاستعداد للقراءة له عوامل مختلفة وثيقة الصلة بعضها ببعض، وكل منها يؤثر في الآخر ويتأثر به، وتلك العوامل هي:

- الاستعداد الجسمي.
- الاستعداد العاطفي.
- الاستعداد القلبي.
- الاستعداد العقلي.

وهناك بعض السلوكيات التي يستدل منها على أن الطفل قد بلغ استعداد

للقراءة:

- تلهفه على للنظر إلى الصور.
- الاهتمام بالكتب والقصص والعلامات.
- القدرة على استرجاع للكلمات التي يسمعا.
- حفظ أغنيات الأطفال في سهولة.

• الإكتصات إلى القصص والأحاديث والتعليق عليها.

• المبادرة في الحديث عن خبراته.

• القدرة على الإنتباه والتركيز.

• محاولة الكتابة.

• إلقاء الأسئلة.

٢- مرحلة البدء الفعلي للقراءة:

تتركز الأسس في مرحلة البدء الفعلي لتعليم الطفل القراءة حول بيئة الطفل التعليمية، أي حول المنهج الدراسي لتعلم القراءة، وللمادة الدراسية، والأسلوب الذي يتبعه المعلم مع الطفل داخل حجرة النشاط لمساعدته على تعلم القراءة وإجادتها والرغبة فيها، على حين يجد أن الانجاء التريوي المعاصر يهدف الفرد تكريماً سلباً في الترواحي العقلية والعاطفية والتربوية وللجسمية.

وتباينت رؤى كلاً من علماء النفس وعلماء اللغة حول الأسس التي يقوم عليها التعلم الفعال للقراءة، إلا أن هذه الرؤى على نواحيها قد اتفقت على أن هناك محطين أساسيين لتعليم القراءة، على افتراض أن ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يجدون صعوبات في القراءة في التراحل الأولى، وأيضاً في المهارات المتقدمة للقراءة، وهذان المدخلان هما الطريقة الكلية والطريقة للجزئية أو التحليلية في تعليم القراءة وكلاهما له تأثير ملموس على تعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم القراءة.

أولاً، الطريقة الكلية في طريقة تعليم القراءة:

يذكر فتحي الزيات (١٩٩٨: ٤٤٥) أن لتدريس اللغة بالطريقة الكلية أثر وصعب أن ندليه أي طريقة أخرى في تعليم القراءة، حيث يتفق اغلب المدرسين على الاختلاف أساليبهم التدريسية على فاعلية الطريقة الكلية في تعليم اللغة عامة والقراءة بوجه خاص، ويبدى هؤلاء المدرسون حماساً بالغ لأهمية هذه الطريقة وتطبيقاتها،

وهي هذا الإطار يمكن تقرير أن الطريقة الكلية قد شكلت المنهج والمقررات للدراسة للقراءة في المدارس.

ويشير خيرى السعاري (١٩٩٨: ١٦٣) إلى أن نظرية التعلم بالطريقة الكلية هي فلسفة تدريس القراءة التي تؤكد على تعلم القراءة والكتابة، الرّبط بين القراءة والكتابة، المعنى والفهم، استخدام الأدب الحقيقي وتجنب للتمارين والتدريبات مثل تعليمات فك الشفرة.

ثانيا- الطريقة الجزئية أو التحليلية (فك الشفرة) في تعليم القراءة:

تمثل هذه الطريقة في تعليم القراءة المنظور الثاني لتعلم القراءة، الذي يؤكد على تدريس وتعليم مهارات القراءة من خلال الأسلوب التحليلي، وتشير الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى تدريس مباشر ومنظم وصريح، ومنها استخدام الحروف الأبجدية وعناصرها ورموزها والمواصلة بين الحروف وطقها (فتحى الزيات، ١٩٩٨: ٤٥٠).

ويمر الطفل بثلاثة مراحل متتالية حينما يتهيا لتعلم القراءة هي:

١- المرحلة الشوكلية:

غالبا يبدأ اهتمام الطفل بتعلم القراءة بتأمل الصور والرسومات الموجودة في الصحف والمجلات والكتب التي يظنها بأصابعه ويسأل الكبار عما تدل عليه، وهو في أثناء هذا يقوم برؤية عشوائية غير منظمة للحمل والكلمات والحروف.

٢- مرحلة التمييز:

ويقوم فيها الطفل بتمييز الحمل والكلمات والحروف ومعرفة أشكالها المتباينة مستعينا بالثيرين السمي والبصري من جانب المعلم.

٣- مرحلة التكامل:

وهيها يتمكن الطفل من إعادة قراءة العبارة ككل ومعرفة مصمونها بعد أن ألم بأجزائها في المرحلة السابقة.

مهارات القراءة:

هناك أهداف عديدة يجب أن يلمها المتعلم في المدرسة الابتدائية، حتى يصبح قارئاً جيداً، ومن هذه الأهداف: القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معاني، والقدرة على القراءة مع الفهم ولكتساب المهارة التي تؤول للمتعلم لقراءة نماذج متنوعة، ومن أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها المتعلم ليصبح قارئاً جيداً أن يكون لديه القدرة والمهارة التي تمكنه من إدراك الكلمات وفهم معناها.

وعملية تدريس القراءة يمكن أن تنقسم إلى مهارتين للقراءة هما:

(أ) مهارة التعرف على الكلمة:

إن التعرف على الكلمات يعد من القدرات المطيرة وذلك لعموم اللغة المكتوبة وإذا كانت تلك القدرة عند شخص ما ننسب بالطلاقة فإن ذلك سيمكنه من التركيز على المعنى، وبدون مهارات القراءة التي تسمى مهارات (المستوى الأدنى)، فإن المهارات المعرفية للطلاقة لم تستطع القيام بدورها، والقراء الذين يبدلون مجهوداً كبيراً في التعرف على الكلمة فإن قدرتهم على الفهم تكون قليلة.

ويشير فتحى الزيات (١٩٩٨: ٤٦٠-٤٦١) إلى أنه يمكن لمدرسي المتعلمين دوى صعوبات القراءة الجمع بين الإستراتيجيات التي نقتضت أو بعضها، اعتماداً على نمط الصعوبة، ودرجتها أو جذنها، والتنشيعات التي تحدثها، والأمر الذي يؤكد عليه هنا هو استمرار عمليات ممارسة المتعلمين دوى صعوبات القراءة في التدريس على هذه الإستراتيجيات، حتى يمكن الوصول بهم إلى أن يصبحوا قراء مستقلين، واكتساب المهارات اللازمة للقراءة بطلاقة.

(ب) مهارة فهم القراءة (الفهم القرأى):

إن الهدف من القراءة هو الفهم وهو القدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة، ولذا فإن تعليم القراءة يجب أن يعمل على تنمية قدرات فهم القراءة وأن كثيراً من الإنتباه والتعكير في مجال القراءة يتركز حول التعرف على الكلمة، ولكن

المشكلات التي تتعلق بفهم للقراءة أصعب من أن تحل.

وينكره حتى الرياض (١٩٩٨: ٤٦١) أن الفهم القرائي أكثر المشكلات تأثيراً على دوى صعوبات التعلم، كما أنه أقلها قابلية للعلاج، فالأطفال الذين يتم تدريبهم على مهارات التعرف على الكلمات، وتعالج لديهم هذه المشكلات لا يحررون تقدمًا ملموسًا أو دالًا على احتياارات الفهم القرائي، وتظل حاجاتهم إلى تعلم الإستراتيجيات المعالجة التي تساعد على الفهم والتدريب عليها قائمة.

ويؤكد مؤلف الكتاب على أنه ينبغي على المعلم أن يعتنى عناية كبيرة بأساليب الفهم والاستيعاب، وتصير معاني الكلمات، حيث ترتبط تلك الأساليب بمهارات القراءة لتلاميذ المدرسة الابتدائية، كما يجب على المعلم ألا يسمح للتلاميذ بقراءة الكلمات أو الجمل أو الفقرات دون فهم معناها، ولا شك أن فهم واستيعاب ما يقرأ، يتوقف على فهم معاني الكلمات وتصويرها.

• المكونات اللغافية للفهم للقارئ:

تفترض النظريات البنائية للقراءة أن الفهم القرائي يعتمد على ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية هي:

(١) القارئ:

تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة، وهذه الخصائص تصف حلف محل فهم القارئ، وتؤثر على قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف، حيث يختلف معدل إقباله على القراءة وفهمه لها ومثابرتة عليها، باختلاف العوامل العقلية المنمطة هي الذكاء والعمليات المعرفية، والقدرات اللغوية والنفس المعرفية، وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى.

(٢) للنص موضوع للقراءة:

تؤثر طبيعة المادة أو النص موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية

والموضوعية، من حيث الوضوح والتنظيم وطريقة طباعته وألوانه وتنسيبه وعناصره لجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته.

(٢) السياق:

قد تؤثر خصائص سياق القراءة، والطروف البيئية التي تحدث فيها على عملية القراءة، وقد وجد أن المواقف الاحتمالية والتوترات التي تصاحبها يمكن، أن تؤثر على الفهم القرائي لدى المتعلمين، ويعتبر الفرض من القراءة جزء من سياق القراءة، فالقراءة في مجلة بهدف التسلية تختلف عن القراءة في كتب علمية بهدف التحصيل الدراسي وهم للتفاصيل الدقيقة.

وهذه العوامل الثلاثة التي تتأوتها وتفاعلها معا تؤثر على كيفية بناء الفرد لمعنى المادة التي يقرأها، والتفاعل بينها تفاعلا حركيا ينفذ من خلال انتقال القارئ عبر الموضوع الذي يقرأه، ولذا وجد القارئ أن المعلومات الموجودة بالمص تنافس مع ما لديه من معلومات تصبح هنا القراءة أقل متعة وعندما تصبح المعلومات التي يقدمها للقارئ مألوفة فإن القراءة تتطلب مجهودا أقل.

عوامل استثارة وتنشيط دوافع الفهم القرائي:

نقدم عملية القراءة على محاولة فهم المادة موضوع القراءة من خلال ملء الفجوات بين المعلومات المقدمة في النص المقروء، والمعرفة السابقة أو البناء المعرفي للفرد القائم بالقراءة، ويقوم الفهم القرائي على أعمال عدد من السكوبات المعرفية أهمها: التفكير، الإحتية المعرفية، السؤل أو الاهتمامات، طبيعة المادة موضوع القراءة، وفي هذا الإطار هناك عدد من العوامل التي يمكن من خلالها تنشيط واستثارة بواعث الفهم القرائي لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة، وهذه العوامل كما يذكر فحمي الريات (١٩٩٨: ٤٦٣-٤٦٥) تتركز على المبادئ التالية:

أ - الفهم القرائي عملية معرفية.

ب - الفهم القرائي عملية لغوية.

ت - الفهم القرائي عملية تفكير.

ث - للفهم القرائي يتطلب تفاعل نشط مع النص.

ج - الفهم القرائي يعتمد على الطلاقة اللغوية.

مفهوم صعوبات القراءة

إن القراءة لها أهمية كبيرة في حياة الإنسان ، حيث إنه يتعلم من خلالها المعارف بمختلف أسانها وفروعها ، وأى قصور فيها لا يؤثر فيها فقط وإنما يؤثر كذلك في جميع المجالات الأكاديمية الأخرى.

ويمكن تعريف صعوبات القراءة بأنها اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب ، قد تؤثر على اكتساب اللغة ومعالجتها ، ولأنها تنوع في درجات حدتها فإنها تظهر من خلال صعوبات الإدراك والتعبير اللغوي بما فيها المعالجة الصوتية ، والقراءة ، والكتابة ، والنهجى ، والحط والرياسيات ، ولا ترجع إلى نفس الناعمية ، والنصف العسي ، والحرص اللبئية أو التدريبية غير المناسبة ، أو ظروف محددة أخرى ولكنها ربما تحدث مقترنة بأى من هذه الظروف.

أسباب صعوبات القراءة

الإنسان كائن حي اجتماعي ومن هنا تلعب العوامل الجسمية والنفسية والاجتماعية أدوارا بالغة في تعلمه ، والقراءة كنشاط مكتسب يتأثر بنص العوامل التي تسهم إيجابيا أو سلبيا في ذلك ، ومن هنا وجد العلماء أن أبرز صعوبات تعلم القراءة ما يلي:

أولاً: العوامل الجسمية: وتشمل الآتي:

١- العجز البصري:

وتتمثل في قصر النظر أو طول أو حائل في عضلات العين ، ورغم أن الطفل قد يعتمد على استخدام عين دون الأخرى ، أو على المثيرات السمعية واللمسية ، إلا أن القراءة العلاجية والتدريبات واستخدام النظارات متروى لتصحيح العجز البصري.

٢- المعجز السمعي:

وأبرز مظاهره الصمم والصنّف السمعي ويمكن علاج ذلك عن طريق الأساليب السمعية التي تسهم في الإدراك والتمييز السمعي والإغلاق السمعي و ربط الأصوات السمعية المرتبطة بالحروف والكلمات.

٣- انتهاء الكتابة:

فقد تبين للعلماء أن إبدال اليد اليمنى باليسرى أو العكس يمكن أن يؤدي إلى عكس للحروف والكلمات عند النظر إليها، فضلاً عن إرباك الطفل إدراكياً وانفعالياً وحركياً.

ومما سبق يتضح أن الأسباب العصبية تعد عاملاً مؤثراً في عملية القراءة، والقراءة عملية عصبية، ومن ثم فإن أي قصور في الدخلى السمعية أو البصرية أو العقلية أو العصبية أو من ناحية النطق والكلام ومن حيث الصحة العامة يؤدي بلا شك إلى التأخر والصنّف القرائي.

ثانياً: العوامل البيئية:

تساهم الظروف البيئية في الصنّف القرائي، فالطفل الذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الأمنية والصحية كالتشاجرات بين الوالدين وإهمالهم للطفل، وعدم اهتمامهم بالتعليم أو كثرة عدد الأخوة وصيق المكان كل ذلك وغيره يؤدي إلى التوتر العصبي، والإحساس بعدم الأمان مما يصنّف توافق المتعلم مع المدرسة، ويؤدي إلى ضعفه في القراءة بكونه بيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي عامل مؤثر في متواء التعليم ورغبته أو عدم رغبته في التقدم العلمي، وبالتالي تتأثر القراءة بشكل مباشر بهذا العامل.

وتشمل العوامل النبئية للعوامل المدرسية أيضاً ومن هذه العوامل المدرسية:

• طرق للتدريس:

صعوبة القراءة قد لا ترجع إلى العوامل السابقة فقط، وإنما يعكس أيضاً فشل المعلم في إدراكها وتعديل أسلوبه في التدريس بما يمكن الطفل من التعامل معها بصورة إيجابية فهو من المعجز في جانب بالاعتماد على جانب آخر، أي أن عدم كفاءة طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وطرق التدريس وإعطاء الواجبات والمتابعة والتقييم والعلاج داخل الفصل لها دور في صعوبة القراءة لدى المتعلمين.

وبلاحظ أن للمعلم دور بالغ الأهمية في عملية تعلم القراءة، فقد يؤثر فيها إيجابياً أو سلباً، والأطفال المحظوظون هم الذين يحظون بمعلم كفء، ثم تدريجه بصورة جيدة، وقادر على توفير المناخ النفسي المناسب لعملية التعلم، وتحقيق التوازن بين المهارات القرائية المختلفة.

ثالثاً، العوامل النفسية:

تحدد العوامل النفسية التي تغلف خلف صعوبات التعلم ومشكلات القراءة إلى حد يمكن معه تقرير صعوبة حصر هذه العوامل أو على الأقل تحديد الوزن النسبي لإسهام كل منها في التباين الكلي لصعوبات القراءة، وربما يرجع ذلك إلى تداخل هذه العوامل وتبادلها فيما بينها في التأثير والتأثر، ومع ذلك فإن فتحي للريات (١٩٩٨: ٤٢٧) قد حدد العوامل النفسية التي تغلف خلف صعوبات ومشكلات القراءة على النحو التالي:

- اضطرابات الإدراك السمعي.
- اضطرابات الإدراك البصري.
- اضطرابات الإنتباه الانتقائي.

* اضطراب عمليات الذاكرة.

* انخفاض مستوى الذكاء.

ونظراً لأن مثل هذه الحالات غير ثابتة فالمعلم وعيره ينبغي ألا يحذر جهداً في مساعدة هؤلاء الأطفال على التخلص من هذه الحالات النفسية حتى يتبدل لديهم اليأس ثقة، والتشتت تركيز، والقلق انزعاج، والخوف لطمأنينة، وبالتالي تتحول مشاعرهم السلبية والعدوانية تجاه القراءة إلى انبهاات إيجابية تهدبهم الصفح القرائي.

وما سبق عرضه من العوامل والأسباب التي تؤدي إلى صعوبات ومشكلات القراءة فإنه يمكن إيجازها في الشكل التخطيطي التالي:



شكل (٢٤) العوامل التي تنف خلف صعوبات القراءة (فتحى الزيات، ١٩٩٨: ٤٢٢)

مظاهر صعوبات القراءة

هناك مظاهر للصعوبات القرائية تظهر بشكل واضح على الأطفال حيث إن أهم ما يميزهم هو عصر القراءة بطويحه:

١ - عيوب صوتية في أصوات للحروف، بحيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات وبالتالي يعاني من عدم القدرة على التهجاء.

٢ - عيوب القدرة على إدراك للكلمات ككل، فهم يملقون الكلمات في كل مرة وكأنهم يواجهونها لأول مرة، ولقد تم تحديد بعض المظاهر (الأخطاء) التي يبرز بها الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة وهي:

أ - الحذف لكلمات كاملة أو الأجزاء منها.

ب - الإبدال لكلمات غير موجودة في النص أصلاً.

ت - الإبدال لكلمات داخل النص بكلمات أخرى من خارجه.

ث - التكرار لكلمات أو جمل، وخاصة حين تصانفهم كلمات صعبة بعدها.

ج - حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرأها.

ح - الأخطاء العكسية، حيث يقرأ المتعلم للكلمة بطريقة عكسية.

خ - القراءة للسريفة وغير الصحيحة.

د - القراءة البطيئة جداً بهدف إدراك وتفسير رموز (حروف) الكلمات.

ذ - نقص للنهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط.

وهناك بعض المظاهر الإضافية الأخرى التي يجب ذكرها والتي تظهر بوصوح خاصة في الصفوف الابتدائية الثلاث الأولى وهي:

• التعرف للعاطف على الكلمة.

• القراءة في اتجاه خاطئ.

• التصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم.

• صعوبة للتمييز بين الرموز.

• صعوبة في تدبج مكان للوصول في القراءة وازدياد حيرته وإرتباكته عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.

تشخيص ذوي صعوبات التعلم في القراءة:

هناك العديد من الطرق المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات القراءة منها:

١- المؤشرات:

حيث توجد مؤشرات وعلامات عديدة تساعد في التعرف على المتعلمين ذوي صعوبات القراءة مثل الضعف في القراءة الجهرية، عدم المقدرة على التركيب والاسترجاع، صعوبة شديدة في عملية الفهم، بالإضافة إلى أخطاء الإضافة، الحذف، الإبدال، التكرار.

٢- القواعد:

على الرغم من أن هناك القواعد بعد أهم معيار لتشخيص صعوبات التعلم، ومن بينها العمر القرائي هو التناقض بين قدرة الفرد على التعلم كما يقيسها اختبارات الذكاء والتحصيل الأكاديمي الحقيقي للطفل، فإن هناك جوانب قصور عديدة قد وجهت إلى هذا المعيار ومنها:

(أ) - قلة الاتساق على المدى الذي يعتبر عنده التناقض بين قدرة الفرد على التعلم والتحصيل الأكاديمي الحقيقي، والمقصود به هنا العمر القرائي يمثل مشكلة.

(ب) - إن المشكلة الأكثر خطورة في أن القراءات التي يتم الوصول إليها باستخدام معيار التناقض بين نسبة الذكاء، والتحصيل الأكاديمي، لا تؤدي بصورة طبيعية إلى توصيات تتعلق بالتدخل والعلاج.

(ج) - معادلات القراءة: وقد اعتمدت الدراسات وأدب البحث في مجال العمر القرائي في التشخيص على بعض المعادلات كأساس للتشخيص ومن هذه المعادلات:

(١) معادلة هاريس للعمر القرائي المتوقع: Harris Reading Expectancy Age

العمر القرائي المتوقع = ٢ (العمر العقلي + العمر الزمني) / ٣

(٢) نسبة القراءة المتوقعة لهاريس . Harris Reading Expectancy Quotient

نسبة القراءة المتوقعة = (العمر القرائي / العمر الزمني المتوقع) × ١٠٠

(٣) نسبة القراءة لهاريس . Harris Reading Quotient

نسبة للقراءة = (العمر القرائي / العمر الزمني) × ١٠٠

(٤) معادلة بوند وتنكر : The Bond and Tinker Formula

مصف القراءة المتوقع = (عدد السنوات المدرسية × نسبة الذكاء) / ١٠٠ + ١

الاتجاهات الحديثة في علاج صعوبات القراءة:

لقد تعددت الدراسات العلمية في مجال علاج صعوبات القراءة وصممت البرامج التي تعالج للمهارات المختلفة في القراءة من قبل التربويين وعلماء النفس، ويمكن تصنيف اتجاهات العلاج في محورين رئيسيين هما:

(أ) - المحور الأول (المداخل الوقائية) :

وتتمثل في الكثف المبكر عن صعوبات القراءة وعلاجها قبل أن تظهر .

(ب) - المحور الثاني (المداخل العلاجية) :

ويشتمل محورين فرعيين هما:

١ - علاجات صعوبات القراءة للملكية:

وهي تلك البرامج التي تتناول علاج للمعطيات ما قبل الأكاديمية، والتي تتمثل

في علاج العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، ويختبر السبب المباشر لعلاج صعوبات القراءة الأكاديمية.

٢- علاج صعوبات القراءة الأكاديمية:

وهي تلك البرامج التي تتناول علاج صعوبات الأداء المدرسي الأكاديمي المنطوقة بمهارات القراءة مباشرة، والتي تعمل في علاج التعرف على الأصوات والحروف والكلمات، وفهم المفردات والجمل وال فقرات، واستخدام الأفكار وغيرها من الصعوبات.

الفصل الثالث عشر
صعوبات الكتابة - العسر
الكتابي (Dysgraphia)

الفصل الثالث عشر

صعوبات الكتابة - العسر الكتابي (Dysgraphia)

مقدمة:

الكتابة هي تراث البشرية الذي تصفى على الإنسان إنسانيته وتجعل منه كائناً له تاريخ وحضارة، لا تنتقل فقط من جيل إلى جيل فيستعيد إلحاف من حذرة السلف، وإنما تنتشر أيضاً من بلد إلى بلد فيشيع نور المعرفة والعلم، فترتقى البشرية جمعاء. ولذا نجد الشعوب تبدأ تعليمها لأطفالها بتدريس القراءة والكتابة منذ نعومة أظفارهم.

ونعد الكتابة من المهارات الأساسية في النظام اللغوي إذ تتكامل مع اللغة الشفهية والقراءة في هذا النظام، وهي تمثل مهارة انصالية للتعبير عن الذات، وهي أيضاً مهارة تعليمية.

إن مهارة الكتابة تتضمن عدة أبعاد، ولذلك يجد أي العديد من الأفراد ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، تكون لديهم صعوبات في التهجئة وفي التعبير الكتابي، في مواقف التعليم المدرسي، وكل ذلك من شأنه أن يؤثر تأثيراً بالماً على التحصيل الدراسي والمستقبل المهني لهؤلاء الأفراد.

ومهارة الكتابة تتطلب تكامل جميع أنماط معالجة المعلومات (وطائف النصعين الكرويين للمخ) والخبرات السابقة، حيث تعتمد كفاءة وفاعلية الكتابة على مهارة اللغة الشفهية إلى جانب المهارات اللغوية الأخرى. حيث يطمح على الكاتب أن يكون قادر على الاحتفاظ ذهنياً بفكرة واحدة خلال صياغته أو تجويزه بالكلمات والأجمل عن هذه الفكرة (وطائف النصف الكروي الأيسر)، كما يطمح على الكاتب أيضاً أن يمتلك ذاكرة بصرية وحركية كافية هي توصل الفكرة والأفكار التي يعبر عنها (وطائف النصف الكروي الأيمن)، وتتكامل هذه الأنماط مع الذاكرة مع القدرة على التآزر النفسي العصبي للعلاقة بين العين واليد.

ويعد مايكل بست Myklebust أول من استخدم مصطلح العسر الكتابي (Dys-graphia) لصعوبات الكتابة) لإشير فقط إلى الاضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، وفي هذه الحالات فإن العسر الكتابي يحدث نتيجة اضطراب أو خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي.

كما حدد مفهوم عسى للكلمة Word blindness باعتباره حالة تصاحب الإبصار المادي حيث نرى خلالها الحروف والكلمات بوصف مع عدم قدرة الفرد على تفسير اللغة المكتوبة أو المنطوقة، ومثل هذه الصعوبة يمكن أن ترجع إلى خلل أو اضطراب في المنطقة المسؤولة عن تخزين الذاكرة البصرية للكلمات والحروف بالمخ وبصفة خاصة في جزء ما من النصف الكروي الأيسر للمخ.

الأسباب والعوامل المسهمة في صعوبات تعلم الكتابة:

ترتبط صعوبات التعلم في الكتابة بعدد من العوامل والمتغيرات التي تسهم في ظهورها والتي قد تشترك في عمومها مع صعوبات التعلم بصورة عامة، غير أن هناك بعض للعوامل النوعية التي ترتبط بصعوبة الكتابة تكون أكثر اسهاماً من غيرها، وغما يلي عرضاً لها:

١- العوامل العقلية المعرفية:

إن العديد من الدراسات والبحوث أُنعت على أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات الكتابة خاصة يعترفون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة: كالذاكرة البصرية، والقدرة على إدراك العلاقات الكتابية، إلى جانب القدرة على الاسترجاع من الذاكرة، كما يعانون من القصور في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات وفي وظائف المخ النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة.

٢- العوامل الفسيولوجية:

تتلب العوامل النفس - عصبية وهي تلك المتعلقة بالاضطراب أو الخلل

الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي وخاصة المخ دوراً كبيراً في اضطراب سلوك الفرد، بما في ذلك مجال صعوبات الكتابة. وقد أُنشئت هذا العامل على الدراسات المبكرة في مجال صعوبات النظم.

وفي هذا الإطار فإن العديد من الدراسات والبحوث أشارت إلى أن اضطراب النظام السمعي في المخ يؤثر على الإدراك السمعي وبالتالي إدراك الأصوات بشكل مشوش وهذا بدوره يؤدي إلى اضطراب التعبير السمعي فيما بين أصوات الحروف المتشابهة مما يؤدي إلى كتابتها بشكل غير صحيح.

كما أن تلف النص الصدعي الأسر للمخ يؤدي إلى اضطراب تحليل وتركيب الأصوات، والكتابة وحفظ الكلمات واسترجاعها بشكل متتابع.

وفي هذا الصدد يذكر عبدالوهاب كامل (١٩٩٦: ٦٤ - ٦٥) أن مايكل بمت ١٩٦٥ أشار إلى أن عدم القدرة على تذكر النماذج الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وكذا عدم القدرة على إنتاج وتنظيم الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة يكون راجعاً أو بسبب الاضطراب في وظائف النصفين للكرورين للمخ.

٣- العوامل البيئية:

ويقصد بها العوامل التي تنطق بكل من المدرسة والمنزل، وفيما يلي عرض لها:

أ- طرق التدريس غير الملائمة:

ونشمل على الجوانب التالية:

- التدريس القهري الذي لا يحفز ولا يرغب المتعلم في الدراسة.
- للتدريب إلحاحي، الذي لا يحنار للوسيلة أو الطريقة المناسبة للتعليم.
- الافتقار على متابعة كتابة المتعلم في حصص إحصى وحدما دون الإملاء والتطبيق والتعبير .. إلخ.

- التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين من قدرات وميول... إلخ.

ب- استخدام اليد اليسرى في الكتابة:

بالرغم من وجود تقصير في لتحديد الدقيق للذين يفصلون استخدام اليد اليسرى في الكتابة فإن حوالي ما يقرب من (٩٠٪) من كل البشر يفصلون استخدام اليد اليمنى مما يعني أنهم يستعملون اليد اليمنى في أداء معظم المهام، وأن حوالي ما يقرب من (٨ - ٩٪) يفصلون ويستعملون اليد اليسرى، وهناك عدداً قليل من الأفراد يشاروح ما من (١ - ٢٪) حقاً محصلون ومعلمهم لديهم توزيع أداء المهام بين اليدين.

ولا ثبت تفصيل إحدى اليدين في الكتابة قبل عدة سنوات من عمر الطفل، ويلاحظ أن اليد المفضلة لدى الطفل ربما تظهر واضحة مبكراً عند سن ثمانية شهور وعدد عمر الثلاثة ينمو ويتطور هذا التفصيل بشكل أكبر.

إذاً كان الطفل يستخدم كلتا يديه فإنه يصل توجيهه نحو استخدام اليد اليمنى لأن هذا هو الوضع الشائع في الأعم الأغلب سواء في أنشطة الدراسة أو العمل أو المواقف المعيارية المختلفة. أما إذا كان يستخدم يده اليسرى فلا ينصح بمحاولة إجباره على تغيير يده المفضلة لأن هذا مرتبط بعمل النصيب الكرويين بالفح ومن ثم فصعوبة إجباره على التعبير قد تجعله ضد مقصيات تركيبه الفسيولوجي وهذا غالباً - ما يؤدي - في نشاط الكتابة اليدوية - إلى إعاقة نموها عن طريق عكسه للحروف والأعداد التي يكتبها.

٤- متابعة الأسرة لكتابة الطفل:

إن الكتابة مهارة وأي مهارة تتطلب تدريب مستمر ومران دائم، ولا شك أن وقت الحصة الدراسية لا يكفي لتدريب المعلم على الكتابة الصحيحة لذا ننصح أن يتابع ولي الأمر نمو فترة ابنه على إتقان وتحسين إخط الكتابي لأن العثل أو الإهمال

في هذه المتابعة - غالباً - ما يؤدي إلى صعوبات في الكتابة.

مظاهر صعوبات التعلم في الكتابة:

تشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات ومشكلات الكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم إلى ما يلي:

- ١ - يطلب على كتابتهم في جامعة، أو غير عادية، ولا تميز وفقاً للقاعدة.
- ٢ - كراسياتهم أو دفاترهم وأوراقهم مغطاة بالعديد من الأخطاء في التهجى والإملاء والقواعد.
- ٣ - يميلون إلى تقدير كتاباتهم وإدراكها على نحو أفضل من تقديرات المعلمين والآخرين والأبناء لها.
- كما أن الكتابة باللغة العربية تنعكس العديد من المظاهر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الكتابة لعل أهمها:

- ١ - عدم القدرة على التفريق بين الحروف المتشابهة التمييز فيما بينهما من إعلاجات شكلية.
- ٢ - تعبير رسم الحرف تبعاً لإفصاليته أو اتصاله في الكلمة الواحدة مع عدم اتصافه من حيث الشكل ومن حيث موقعه في الكلمة.
- ٣ - إرتباك وعدم وضع النقاط في أماكنها الصحيحة - أعلى أو أسفل الحرف - مثل (هـ / ذ، د / هـ .. إلخ) مما يؤدي إلى الخلط بين تلك الحروف.

تشخيص وتقييم صعوبات الكتابة:

يبدأ المعلمون عادة عملية تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة عندما يلاحظون بأن الأطفال غير قادرين على الكتابة بشكل واضح ومفهوم عدد مقارنتهم بالأطفال الآخرين ممن هم في مثل عمرهم الزمني.

ويتطلب تشخيص صعوبات الكتابة لدى الأفراد عدداً من الفحوص المتكاملة لا تقتصر فقط على الجانب الأكاديمي، وإنما تشتمل أيضاً على الجوانب النفسية والبيئية والجسمية، وهي كما يلي:

- ١- الفحص للنفس.
- ٢- الفحص الطبي.
- ٣- البحث الاجتماعي.
- ٤- الدراسة التربوية لعائلة ولقاء للمتعلم.

علاج صعوبات الكتابة:

يتضمن علاج صعوبات الكتابة العلاج الطبي الجسمي إذا كان الفرد يحتاج إلى أجهزة تعويضية مثل النظارات والسماعات والأطراف الصناعية بالإضافة إلى العلاج بالعقاقير حسب الحالة المرضية.

كما يشتمل على العلاج والإرشاد النفسي إذا كان ميل المتعلم للعمل للمدرسي سلبياً أو يعاني المتعلم من نشاط زائد. فضلاً عن توجيه الأسرة وإرشادها نحو الاهتمام بمتابعة أداء ابنها في المؤسسة التربوية وهي للمدرسة.

وهناك أيضاً العلاج التدريوي الذي يتم داخل حجرة الدراسة وخارجها بمعرفة المعلم ومن يماونه ويشتمل على:

- ١- علاج اضطراب الضغط الحركي.
- ٢- تحسين الذاكرة البصرية.
- ٣- علاج صعوبات تشكيل الحروف وكتابتها.
- ٤- السرعة والتصويب في كتابة المتعلم.

الفصل الرابع عشر
صعوبات التعلم في الرياضيات
(الديسكلكوليا)

الفصل الرابع عشر

صعوبات التعلم في الرياضيات (الديسلكوليا)

مقدمة:

تعد الرياضيات من أكثر المواد الدراسية التي يعاني المتعلمين وخاصة في المرحلة الابتدائية من صعوبات في تعلمها مما يترتب عليه إحوف من هذه المادة وتجنب دراستها. كما تعتبر الرياضيات لغة رمزية عالمية شاملة لكل الثقافات والحضارات على اختلاف تنوعها وتباين مستويات تقدمها وتطورها ، فهي لغة أساسية لكثير من أساطق تواصل وتعايش الإنسلى ، من حيث التفكير والاستدلال الرياضى ، وإدراك العلاقات الكمية والمنطقية والرياضية ، والأنشطة والعمليات العقلية والمعرفية المستخدمة بها ، وكذلك تقع خلف الكثير من الأنشطة الأكاديمية الأخرى. وتنبع أهمية الرياضيات من كونها من أهم الأنشطة التدريسية التى تقدم لجميع المتعلمين والثلى تمكنهم الاستدلال وحل المشكلات، مستخدمين المعرفة والقواعد والقوانين الرياضياتية وأساليب التفكير الرياضياتى، وتعميم هذه المعرفة على مختلف المناشط الحياتية اليومية.

وعالياً ما نبدأ صعوبات التعلم في الرياضيات منذ المرحلة الابتدائية وتستمر حتى المرحلة الثانوية وربما تمتد إلى المرحلة الجامعية ، وهكذا فقد نتواصل صعوبات تعلم الرياضيات بجانب مسيرة للمنعم الأكاديمية ، مما قد يؤثر عليه في حياته بجوانبها المهنية والعلمية.

مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات

يشير مصطلح صعوبات تعلم الرياضيات أو الديسلكوليا النمائية - Develop- mental Dyscalculia إلى اضطراب معرفى Cognitive Disorder في مرحلة الطفولة Childhood أو اضطراب الاكتساب السوى Normal Acquisition

المهارات الحسابية . Arithmetical Skills

وكثيراً ما نستخدم الديسكلوليا كمصطلح عام يتضمن كل جوانب الصعوبة الحسابية . Arithmetical Difficulty. ويختلف مصطلح الديسكلوليا النمائية عن الاضطراب الرياضى Mathematical Disorder الوارد في الدليل التشخيصى والإحصائى الرابع للأمراض النفسية والعقلية . - (American Psychiatric Association, 1994)

فصعوبات تعلم الرياضيات Mathematics Learning Difficulties وذوى صعوبة الرياضيات Math Disabled والديسكلوليا Dyscalculia وصعب المهارة الرياضية Less Skilled Math وذوى صعوبة الحساب Arithmetic Disabled والصعاب فى حل المسائل الرياضية Poor in Problem Solving كلها مفاهيم تشير إلى مصطلح عام General Term يتضمن صعوبة كل للجوانب الحسابية All Aspects of Arithmetical Difficult

وبالرغم من ذلك، فقد أظهر الدراسات النيوروسيكولوجى وجود مصطلح الديسكلوليا النمائية مقارنة بوجود مصطلح آخر مثل صعوبة تعلم الرياضيات أو اضطرابات الرياضيات.

ويقدم مؤلف الكتاب تعريفاً نيوروسيكولوجياً للديسكلوليا النمائية ينص على أنها اضطراب بنائى للقدرات الرياضية ناتج عن احتلال هذه المراكز فى المخ ويحدد ثلاث خصائص لهذا التعريف:

- ١ . الديسكلوليا النمائية تتضمن اضطراب فى القدرة الرياضية مع وجود مستوى متوسط أو أعلى من المتوسط فى القدرة العقلية العامة .
- ٢ . تعدد الديسكلوليا من خلال العلاقة بين القدرة الرياضية للحالية للفرء، والقدرات الرياضية المعيارية لأقرانه ممن هم فى سنه .
- ٣ . يختلف المعجز الرياضى عند الأطفال اختلافاً واسعاً عنه عند الراشدين .

ويرى وكريا توفيق (١٩٩٣: ٢٦٠-٢٦٢) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات وصعوبات في تعلم الرياضيات ، ويؤكد على أن صعوبات تعلم الرياضيات تمثل أكثر صعوبات التعلم شيوعا ولانتشارا وانقطاعا للاهتمام البشري على اختلاف أساطه وتوجهاته ، إذ أنها تحتل الدرجة الثانية بعد صعوبات التعلم في القراءة .

أسباب صعوبات التعلم في الرياضيات

تشير الدراسات والبحوث التي اهتمت ببحث العوامل والأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم في الرياضيات إلى عدم وجود حصائص واحدة تعكس عموميتها لدى الجميع ، وعلى ذلك تتعدد أسباب صعوبات التعلم في الرياضيات ويعرض لها هنري الثريات (١٩٩٨: ٥٤٩- ٥٥١) فيما يلي:

- ١- ضعف أو سوء الإعداد السابق في الرياضيات .
- ٢- القصور الواضح في إدراك للعلاقات المكانية .
- ٣- عدم القدرة على عد سلسلة من الأشياء المصورة عن طريق الإشارة إليهم .
- ٤- صعوبات في فهم وقراءة المشكلات الرياضية .
- ٥- الافتقار الواضح إلى اختيار واستخدام الاستراتيجيات الملائمة في حل المشكلات الرياضية .
- ٦- قلق الرياضيات الذي يمثل عائقا أمامهم والذي قد يؤدي إلى اتجاهات سلبية نحو الرياضيات .

مظاهر صعوبات التعلم في الرياضيات

إن أفضل الإشارات للتحرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات من خلال الأخطاء الأكثر شيوعا بينهم والتي يمكن تصنيفها إلى:

- **أخطاء في التنظيم المكتني:** وتنصح في تبديل الأعداد التي يحتويها العدد الواحد مثل تبديل عشرين محل بعصهما وعدم معرفة الانجاء الصحيح للعلوية وبخاصة في عملية لل طرح، وتعني عدم معرفة العدد المطروح منه.
 - **أخطاء إجرائية:** وتظهر في إجراء وتنفيذ العمليات الرياضية كالجمع والطرح والصرب والقسمة ... إلخ من العمليات الأخرى.
 - **أخطاء الوصف البصري:** وتظهر في قراءة المشكلات الرياضية التي تحتوي على علامات عشرية مثل ترك العلامة أو عدم معرفة مكانها.
 - **الإخفاق في تعديل الوضع النفس - تروبي:** وتظهر عندما نعتوى المسألة على صليتين رياضيتين أو أكثر.
 - **المعركة للكتابة:** وتظهر في أداء المتعلمين الكتابي في الرياضيات.
 - **التذكورة:** حيث تظهر معظم الصعوبات في الرياضيات من الإحفاق في تذكر الحقائق العددية الأساسية من الذاكرة.
 - **الحكم والاستدلال:** وتظهر في عدم القدرة في الحكم على مدى صحة أو خطأ بعض العمليات ، وعدم القدرة على الاستدلال والاستنتاج السليم.
- كما أن المتعلمين ذوي صعوبات نظم للرياضيات لديهم قصور في القدرة الحسابية ، فمعدل نظمهم يكون منخفض في الرياضيات، حيث يتدرون أقل كفاءة من أقرانهم وذلك في أغلب الأحوال، يرجع ذلك الإحفاق إلى عاملين رئيسين:
- ١ - العامل المعرفي:

ينسب المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بقدرات معرفية محدودة ، فهم على درجة من البطء في إدراك العلاقات، ولا سيما حينما يتم التعبير عنها على نحو رمزي أكثر من كونه محدداً، فصلاً على ذلك فلهذه صعوبة إضافية في عملية أحداث انتقال المعرفة إلى حدود المواضع الطولية ، وعلى سوء هذه الصعوبة فإن لديهم ميلاً

لاستخدام الأنامل والحلجز كدعلامات لفقرات طويلة .

٢ - بيئة التعلم:

تشير معظم المؤشرات إلى أن غالبية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم من بيئات لا تتوفر لهم فيها استيعاب الأفكار الأساسية ، ويرجع ذلك إلى حلول يبتغونها من المثير أو الحافز ، كما أنهم يتعلمون في ظل عدم وجود امتيازات كثيرة ، والمميزات المدرسية التي يملكون بها هي الرياضيات ليست على درجة كبيرة من التشويق والإثارة إذا لم تقوم المدرسة بتوفير الملاح المناسب لهم في بداية الأمر ، وغالباً ما تكون المدارس غير مندرجة للمبادئ الأساسية للاستعدادات الحاسوبية ، ومن ثم تكون بداية التعلم الطبيعي مبهمة للمعاني وتأتي درجة تأخر المتعلمين ذوي صعوبات التعلم من بيئة المنزل المقيرة والذي يريد من سوء الأمر تلك القدرة الفكرية المحدودة والتي سرعان ما تأخذ الطابع التراكمي وتستمر في التزايد في حين عدم اكتسدي لها .

علاج صعوبات التعلم في الرياضيات

بداية لابد من القول بأن هناك ارتباطاً وثيقاً لا يمكن فصله بين العملية التشخيصية والعملية العلاجية ، فالأولى بطبيعة الحال تؤدي إلى الثانية . ولا يمكن بدورها أن يكون هناك علاج حقيقي دون تشخيص مسبق فصيلاً أن التشخيص الدقيق ييسر عملية التدخل للعلاج .

ولقد استخدمت طرق وإستراتيجيات عديدة لعلاج صعوبات التعلم في الرياضيات ، وكل طريقة مصطلقاتها وأسسا وإجراءاتها وسوف نعرض لها فيما يلي :

١ - طريقة للتعلم الإيجابي:

وهي طريقة تعتمد إلى فاعلية المتعلم ذي الصعوبة في التعلم وتفاعله مع المعلم والدرس وفيما به بالأنشطة التنظيمية للآلرمة .

٢- طريقة التدريس المباشر:

وهي طريقة تستند إلى التكامل بين تصميم المنهج وطرق التدريس، وتسير هذه الطريقة وفق أربع خطوات هي:

- تحديد أهداف إجرائية من تدريس مادة الرياضيات يستهدف تحقيقه.
- تحديد المهارات الفرعية التي نحتاج إليها لتحقيق الهدف.
- تحديد أي المهارات سابقة الذكر يرقها المتعلم ذي الصعوبة في التعلم.
- رسم خطوات الوصول إلى تحقيق الهدف.

٣- طريقة الألعاب الرياضية:

وهي طريقة يتم فيها تنفيذ نشاط وممتع وهادف يقرم به المتعلم ذي الصعوبة في التعلم أو مجموعة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بقصد إبعاد مهمة رياضياتية محدد في إطار قواعد معينة للعبة مع نوافر التعزيز لدى المتعلم للإستمرار في النشاط.

الفصل الخامس عشر
صعوبات التعلم في العلوم

الفصل الخامس عشر

صعوبات التعلم في العلوم

تعتبر مادة العلوم من أكثر المواد الدراسية هائلة وقبعة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأنها توسع خبراتهم المحدودة وتمدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لحياتهم وتنمي لديهم مهارات حل المشكلات من خلال أنشطة التعلم للموسسة واليدوية.

وبذلك فالتعليم للعلوم يحسن من مقدرة ذوي صعوبات التعلم على حل مشكلاتهم وإعطاء الفرصة للمشاركة الاجتماعية مع أقرانهم المتعلمين الماديين، وتمكينهم من المهارات التعليمية الأساسية لديهم المتطاولر المحبطة بهم، أى أن تعليم العلوم يمكن أن يسهم في معالجة بعض أوجه القصور لديهم (Jones et al, 1997 151 - 163) وعلى ذلك يجب تدريب المتعلمين على أساليب تعليمية متباينة لتعلم مادة العلوم، والتي تعمل بدورها على تحسين التحصيل الدراسي، ويترتب على تدريب ذوي صعوبات التعلم تبعاً للإستراتيجية المفصلة أو أسلوبهم وأنماطهم المفصلة في معالجة المعلومات، فذرة المتعلمين على تحظى ما لديهم من صعوبات فيصبحوا قادرين على استخدام المهارات الضرورية لتحسين تحصيلهم الدراسي.

كما نجد أنه في الأونة الأخيرة قد ازداد الاهتمام بعلوم المستقبل ومنها مادة العلوم، ونتيجة لذلك ازداد الاهتمام بكيفية اكتساب المتعلمين لهذه العلوم بطريقة وطيفية تساعد على تطبيق العلوم في الحياة اليومية، مما يبعد عن أنماطهم فكرة أن التعلم للامتحان فقط وليس للاستخدام العلمي، وعلى الرغم من هذا الاهتمام فإن تدريس العلوم لا يزال يعاني من بعض أوجه القصور التي تجعل المتعلمين لا يشتركون بصورة فعالة في المحاورات والمناقشات الجماعية التي تمرر من القدرات المعرفية والتحصيلية لديهم خاصة من يعانون من صعوبات في التعلم.

ويشير سليمان عبدالوحد (٢٠٠٥ ج: ٦٤) إلى أن المهتمين بتعليم العلوم وتدريسها يسعون إلى تطوير وتحديث طرق وإستراتيجيات تدريس العلوم، حيث

تستدعي طبيعة مادة العلوم وجود العديد من المتدخل التي تساعد على إدراك العلاقات المتشابهة بين المفاهيم والتعميمات العلمية، مما يزيد من فعالية عمليتي التعلم والتعلم.

حيث تشمل صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، صعوبات تعلم في القراءة وصعوبات تعلم في الكتابة وكلاهما متمثلان في قصور بالمعالجة اللغوية للمعلومات، وصعوبات تعلم في الرياضيات متمثلة في قصور بالمعالجة المنطقية للمعلومات، بالإضافة إلى صعوبات تعلم المواد الأكاديمية الأخرى مثل مادة العلوم حيث يجد المتعلمين صعوبة في استخدام الاستراتيجيات اللازمة لفهم المادة الدراسية وتذكر معلوماتها مثل إستراتيجيات تنظيم المعلومات وربط الأفكار وتعميد المعلومات الهامة.

ولم تحظ الصعوبات المعاصرة بالعلوم بقدر كاف من الاهتمام من قبل الباحثين إذا قوربت بالصعوبات الأكاديمية الأخرى كالقراءة والكتابة والرياضيات .. إلخ.

وقد أكدت ذلك جنسبرج (Ginsburg, 1997: 20) حيث ذكرت أن معظم الباحثين في مجال صعوبات التعلم قد ركزوا على صعوبات التعلم في مجال القراءة مما ترتب عليه قلة الاهتمام بالصعوبات الأكاديمية الأخرى.

ويرى سينثيا وآخرين (Cynthia et al, 2000: 30 - 33) أن العديد من المتعلمين لديهم صعوبات تعلم في مادة العلوم، فهم يعانون من استخدام الحواس في تعلم المبادئ العلمية، وتعلم المصطلحات العلمية، وكذلك رؤية التطبيقات العلمية خلال مواقف الحياة.

ومن الملاحظ أن مادة العلوم وخاصة منهج العلوم للصف الثاني الإعدادي من المواد الأكاديمية التي تعتمد في تعلمها على الحواس بالدرجة الأولى وارتباط المفاهيم العلمية بواقع المتعلم بالدرجة الثانية، وهذا للشرطان إن لم يتوفر يجد المتعلمون صعوبة في التعلم.

ولقد أجريت عدة دراسات في مجال صعوبات تعلم مادة العلوم ومنها ما تناول تشخيص الصعوبات فقط ومنها ما على بالتشخيص وتقديم العلاج.

ففي دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٢) والذي استهدفت تشخيص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وكذا التعرف على العلاقة بين ذوي صعوبات التعلم في العلوم وأقرانهم العاديين في الاندفاع / الدوى ، وسعة الذكورة ، والدافع للإنجاز ، واشتملت عينة الدراسة على (٥٣) تلميذاً وتلميذة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم بالصف الثاني الإعدادي كما اشتملت عينة الدراسة أيضاً على (٦٠) تلميذاً وتلميذة من العاديين، وباستخدام اختبار تشخيصي واختبار تحصيلي في مادة العلوم أشارت النتائج إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يتميزون بأدنى من التحصيل الدراسي.

وفي دراسة أجراها أندلمان (Anderman, 1998) للكشف عن أثر البيئة المدرسية على تحصيل المتعلمين ذوي صعوبات تعلم العلوم والرياضيات، وذلك على عينة قوامها (٤٦٤) تلميذاً وتلميذة منهم (٢٩٦) ذوي صعوبات تعلم، (١٦٨) من المتعلمين العاديين، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة في البيئة المدرسية بين المتعلمين ذوي صعوبات التعلم والعاديين، والتي بدورها تؤثر في تحصيل مادتي الرياضيات والعلوم.

أما دراسة سليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ح) فقد أجريت للتعرف على النمط المسيطر في معالجة المعلومات لدى الأفراد ذوي صعوبات تعلم مادة العلوم تبعاً لنوع الجنس ومستوى حدة صعوبة التعلم مقارنةً بالعاديين، وذلك على عينة قوامها (١٢٦) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين ذوي صعوبات تعلم (٦٣) تلميذاً وتلميذة، (٦٣) تلميذاً وتلميذة من العاديين من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بإدارة للتعليم الأساسي بمحافظة الإسماعيلية، وباستخدام اختبار تحصيلي في مادة العلوم وكذا مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير المعدل توصفت للدراسة إلى أن النمط المسيطر في معالجة المعلومات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم هو النمط

الأيمن أما العاديين فكان بسيطاً لديهم للتعلم الأيسر.

وفي مجال تقديم برامج علاجية لصعوبات تعلم العلوم لدى المتعلمين فقد قام حمدي النبا (٢٠٠٠) بإجراء دراسة للتحقق من فعالية التدريس باستخدام الإثراء الوسيلى على التحصيل وتعديل بعض الأنماط المعرفية للتلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية، وذلك على عينة قوامها (٣٥) تلميذاً تلميذة من المتعلمين المتفوقين ذوي صعوبات تعلم العلوم بالصف الخامس الإعدادي من مدرستى شجرة النور الإعلانية بذات ومدرسة المنصورة الإعدادية بإدارة غرب المنصورة التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى أن الإثراء الوسيلى دور هام وتأثير فعال - عند استخدامه من خلال محتوى العلوم - فى زيادة تحصيل المتعلمين المتفوقين ذوي صعوبات تعلم العلوم وبالتالي للتعب على هذه الصعوبات.

وأجرى محرز العمام (٢٠٠٠) دراسة لتشخيص وعلاج ذوي صعوبات التعلم فى مادة العلوم، وذلك على عينة قوامها (٨٤) تلميذاً ذوي صعوبات التعلم فى مادة العلوم منهم (٤٢) تلميذاً كمجموعة تجريبية، (٤٢) تلميذاً كمجموعة صابطة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بمدرستى أبو بكر الصديق، وحاند الطوحي بالمنصورة، وتوصلت النتائج إلى أن تدريس العلوم باستخدام استراتيجية التعلم التعاونى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم فى مادة العلوم يساعد فى تكوين صورة إيجابية عن قدراتهم الأكاديمية فى مجال التحصيل الدراسى فى مادة العلوم ومن ثم التعلب على بعض صعوبات تعلم مادة العلوم لهذه الفئة.

وقامت نجمة حسن وسحر محمد (٢٠٠٠) بدراسة لتعمية المهارات التعاونية والقدرة على اتخاذ القرار والتحصيل الدراسى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم فى مادة العلوم، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بإدارة مدينة نصر التعليمية بمحافظة القاهرة، وباستخدام اختبارات للمواقف التعاونية والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسى فى العلوم توصلت الدراسة إلى وجود نقص وارتفاع دال إحصائياً فى التحصيل الدراسى لتلاميذ المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم.

وفي دراسة جوريرا (Guerrera, 2002) وللتى هدفت إلى اختبار فعالية للتعليم القائم على حل المشكلات مع الأفراد ذوي صعوبات التعلم في العلوم ، وذلك على عينة قوامها (٢٤) من ذوي صعوبات التعلم في مادة للعلوم، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى تمكين مهارات التفكير وسهولة حل المشكلات بالكمبيوتر لدى ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم.

أما دراسة واتل هراج (٢٠٠٢) فقد أجريت للتحقق من أثر برنامج تدريبي للتغلب على صعوبات تعلم معاهيم مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وذلك على عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية (١٢٩) تلميذاً، والثانية صابطة (١٤١) تلميذاً، وباستخدام اختبار تسميصى لصعوبات تعلم مادة العلوم وكذا برنامج تدريبي للتغلب على صعوبات تعلم مادة العلوم أسفرت النتائج عن وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والصابطة في التطبيق البعدي بالنسبة للتحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة يسرى ديبور (٢٠٠٥) والتي أجراها بهدف النهوض بمستوى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم إلى مستوى أقرانهم العاديين في التحصيل الدراسي والانتباه نحو مادة العلوم، وذلك لدى عينة قوامها (١١٦) من تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الإعدادي بإدارة شرق المنصورة التعليمية بمحافظة الدقهلية منهم (٤٧) ذوي صعوبات تعلم في مادة العلوم، (٦٩) من العاديين ، وباستخدام اختبار تحصيلي في مادة العلوم وكذا مقياس الانتباه نحو العلوم أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تحسن وارتفاع دال إحصائياً في التحصيل الدراسي لتلاميذ المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم بمقارنتهم بتلاميذ للمجموعة الصابطة ذوي صعوبات التعلم في الاختبار التحصيلي في العلوم ككل.

وأجرى خيرى المعارى ووليد خليفة (٢٠٠٦) دراسة للكشف عن فعالية برنامج قائم على نموذج دس لأساليب التعلم في التحصيل الدراسي لمادة العلوم والانتباه نحوها لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في العلوم والعاديين، وتكونت عينة الدراسة من

(٥٢) من تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإبتدائي منهم (٢٦) ذوى صعوبات تعلم في العلوم، (٢٦) من المعاندين، وباستخدام برنامج تعليمي قائم على نموذج من أساليب التعلم أشارت النتائج إلى أن البرنامج المستخدم كان له تأثير إيجابي لدى عينتي الدراسة (ذوى صعوبات تعلم العلوم والمعادين) كما أنه أشيع بشكل كبير حاجات ذوى صعوبات التعلم مما أظهر استغاثتهم منه بشكل كبير، رغم استعادة المعاندين منه أيضاً.

وأخيراً قامت ربيدة قري (٢٠٠٦) بإجراء دراسة للتحقق من فعالية برنامج متعدد الوسائط قائم على نظرية الدكابات المتعددة التسمية التحصيل الدراسي لذوى صعوبات التعلم في مادة العلوم، وذلك لدى عينة قوامها (٥١) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإبتدائي، وباستخدام اختبار تحصيلي في مادة العلوم وكذا مقياس الدكابات المتعددة أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تحسن وارتفاع دال إحصائياً في التحصيل الدراسي لتلاميذ المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم بمقارنتهم بتلاميذ المجموعة الصابطة ذوى صعوبات التعلم.

وثمة عدد من الدراسات التي توصلت إلى وجود علاقة مؤثرة بين اتجاه تجهيز ومعالجة المعلومات وصعوبات تعلم العلوم ومنها دراسة ببيلة شراب (٢٠٠٣) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المتعلمين ذوى صعوبات التعلم في مادة العلوم وأقرانهم المعاندين في عمليات تجهيز المعلومات لصالح المعاندين. وأخيراً توصلت دراسة سليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ج) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المتعلمين ذوى صعوبات التعلم في مادة العلوم وأقرانهم المعاندين في فئات معالجة المعلومات للتصغير الكروبيي بالمخ لصالح المعاندين.

في ضوء ما سبق ينصح مؤلف الكتاب بضرورة الاهتمام بتشخيص المتعلمين ذوى صعوبات تعلم مادة العلوم والعمل على التغلب عليها أو التخفيف من حدتها قدر الإمكان حيث إن صعوبات تعلم مادة العلوم لم تحظ بقدر كافٍ من الاهتمام من قبل الباحثين إننا ما هورتت بالصعوبات الأكاديمية الأخرى.

الباب الرابع

صعوبات التعلم

الاجتماعية والانفعالية

الفصل السادس عشر
الصعوبات الاجتماعية
والانفعالية للتعلم

الفصل السادس عشر

الصعوبات الاجتماعية والانفعالية للتعليم

مقدمة

تعد ظاهرة صعوبات التعلم Learning Difficulties إحدى الظواهر التعليمية المعقدة والتي لاقت إهتماماً كبيراً من الباحثين، نظراً لتزايد أعداد الأفراد الذين يعانون منها في جميع المراحل المختلفة من الحياة، كما تمثل صعوبات التعلم مشكلة قلق في الحيز النفسي للمتعلم تتراكم حولها المشكلات الانفعالية والاجتماعية.

وفي هذا الصدد تشير نصرة جليل (٢٠١١: ٧٦) أن البعد الاجتماعي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم يمثل جانباً مهماً تتم دراسته بصورة جيدة داخل مجال صعوبات التعلم، فمع بداية السبعينات أوضح عدد كبير من الباحثين أن العديد من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات اجتماعية بالإضافة إلى مشكلاتهم الاجتماعية، وبالرغم من أن المفهوم الأساسي لذوي صعوبات التعلم يتركز على صعوبات التحصيل لا يشمل على إحتتمالية إرتباطات إجتماعية وإنفعالية، فإن العديد من الدراسات والدراسات والبحوث أكدت على أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم تكون لديهم مخاطرة كبيرة بالنسبة لقصور للمهارات الاجتماعية عن أقرانهم العاديين.

ولما كانت صعوبات التعلم تؤثر على الجانب الأكاديمي للعرد فإن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية تعتمد أهميتها من تأثيرها الكبير على معظم المواقف الحياتية للعرد، ومن هنا المنطلق يرى مؤلف الكتاب أنه قد حان الوقت الآن أن نهتم بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعدم عزلها عن صعوبات التعلم التعليمية والأكاديمية، حيث إن من خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم وجود قصور في جانب أو أكثر من الجوانب الاجتماعية أو الانفعالية التي تؤثر بدورها في صعوبات التعلم.

مفهوم صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

يشير فنحى أريات (1998: ٦٠٧) إلى أن فوجن وهاجر (Vaughn & Haager, 1994) قدر عرّفا المتعلمين ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بأنهم المتعلمين الذين لا يتفاعلون إيجابياً مع الآخرين ، هم آخر المتعلمين الذين يُختارون في الأدوار والمواقف للتفاعلية للجماعية القائمة على تعاون ونسافر جهود أقرانهم بسبب أنهم أقل تقبلاً من أقرانهم ومعلميهم، وحتى عندما يحاول بعض هؤلاء المتعلمين أن يبدأ أو ينشئ تفاعلاً اجتماعياً مع المعلم أو الزملاء، فإنهم يجدون نوعاً من التجاهل أو الإعراض، ومن ثم تتجه أنشطتهم وتفاعلاتهم وسلوكياتهم إلى أن تكون مضطربة أو عدوانية أو غير فعالة.

وتذكر سعدة أبروشة (١٩٩٤: ٦) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أقل إنساناً للمعلم، ويقصرون وقتاً أكثر في السلوك غير الأكاديمي بالمقارنة بأقرانهم العاديين، كما أنهم أقل إلتراماً بتنفيذ إرشادات المعلم داخل حجرة الدراسة، ولديهم عدد أقل من الأصدقاء، وهم أقل إحتفاظاً بأصدقائهم.

ويشير هويلر (Voeller, 1994 525) إلى أنه ليس شرطاً أن جميع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات إجتماعية وإنفعالية، بل قد تكون المهارات الاجتماعية والانفعالية أحد مظاهر تفرق لبعض منهم، وعلى الرغم من ذلك فإن عدد من الدراسات والبحوث إلى أن ثلث المتعلمين ذوي صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية يعانون من صعوبات في السلوكيات الاجتماعية والانفعالية.

ويرى المؤلف أن السنوات التنظيمية المبكرة بالنسبة للطفل العادي تعتبر فترة إنجازات نفسية ومعرفية كبيرة، لكنها تكون فترة كآبة بالنسبة للطفل ذي صعوبات التعلم، ففي الوقت الذي يكتسب فيه معظم الأطفال الثقة بالنفس والشجاعة والمهارة الاجتماعية، قد نجد طفلاً آخراً منمرلاً عن أقرانه ولا يستطيع التعامل مع أقرانه وحساس للآخرين والحدث معهم ويقتصر لإقامة علاقات إجتماعية صحيحة معهم،

ويرجع ذلك إلى عدم تمكن الطفل من مجازاة زملائه في حجرة الدراسة، فينظر نظرة دونية لذاته تؤدي به إلى الدوران المستمر مما يجعله يشعر بالإهانة وعدم الإحساس بالأمن النفسي، فيظهر سلوكية واضحة في سلوكياته الاجتماعية والانفعالية تجاه أقرانه ومعلميه، ويتعكس ذلك بدوره على علاقانه بوالديه وإخوته أيضاً، وإذا رجعنا إلى تعريفات صعوبات التعلم نجد أن معظمها حملت بين طياتها اضطرابات أو قصور المهارات الاجتماعية كصعوبة نوعية من صعوبات التعلم. ومن هنا نرى أنه قد آن الأوان أن نهتم كباحثين بالصعوبات الاجتماعية والانفعالية لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.

أبعاد صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

حاول المؤلف أن يصل إلى أبعاد صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية التي يتعرض لها المتعلم في المواقف التعليمية وذلك من خلال قراءاته الناقدة وإطلاعه على التراث السيكولوجي والدراسات والبحوث الخاصة بمجال صعوبات التعلم، حيث إن مؤلف الكتاب متخصص في هذا المجال حيث حصل على درجتي الماجستير والدكتوراه في مجال صعوبات التعلم، وأستنتج أن هذه الأبعاد تظهر في حالة قصور أداء المتعلم في واحدة أو أكثر من المهارات الآتية:

١- مهارة قبول التعليقات والتوجيهات:

وهي وعي الفرد بأناب السلوك الاجتماعي، والحرص على التصرف بطريقة لائقة في المواقف الاجتماعية، كما تتطلب أداء الأدوار الاجتماعية، مع الثقة بالنفس والقدرة على التكيف مع المواقف الاجتماعية المختلفة. (أسامة أبوسريع، ١٩٩٧: ٢٠٦)

٢- النمط العام:

يشير فنحنى الزيات (١٩٩٩: ٥) إلى أن النمط العام هو مجموعة الخصائص السلوكية التي تدل على إبحراف الفرد عن المتوقع في النشاط العقلي العام أو بتحصيله

العلم أو الانفعالية العلمية عن المتوسط فيهما أو أنهما بالنسبة لعمده أو صفه.

٣- مهارة الالتزام بالأدوار الاجتماعية وعدم تهلوذاها:

ويقصد بها قدرة الفرد على تلبية الإحتياجات والمساهمات في الصابريات والأدوات وللأولام والإحتياجات المادية، وتقديم إقتراحات للمشكلات التي نواجه المجموعة، وتزكية إقتراح التعاون المشترك والمتبادل إنا كان هناك خلاف حول القواعد. (معتز سيد، ٢٠٠٠: ٢٥٤)

٤- مهارة للتواصل الانفعالي:

يشير هشام المنأوى (٢٠٠٠: ٢٩٨) إلى أنها قدرة الفرد على التعبير عن المشاعر بفاعلية، والإسقاء الجيد، وطرح الأسئلة، والتعبير بين ما بعله فرد ما وما يقوله وبين حكمك أنت وإعمالك، والتعبير عن موقفك الذاتي بدلاً من لوم الآخرين.

٥- مهارة الإستماع وعدم مقاطعة الآخرين:

يرى المؤلف أنها حالة يركز فيها الفرد تركيزاً تاماً على الفرد الآخر دون التداخل بأرائه في الحديث.

٦- مهارة المشاركة الاجتماعية:

يرى المؤلف أنها قدرة الفرد على إيداء النصح للآخرين للحد من الممارسات غير المرغوب فيها، ويعتبرها مؤشر لقياس مستوى للتوافق الدراسي للمتعلم داخل المؤسسة التعليمية.

أسباب صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

إن مشكلة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية شأنها شأن المشكلات التربوية الأخرى إنا عرّفت أسبابها أمكن التدخل العلاجي لحلها. ومن هنا أهتم العديد من الباحثين أمثال: فتحي الزيات (١٩٩٨)، أشرف عبدالير (٢٠٠٤)، وطه هنداري (٢٠٠٧) بالوقوف على العوامل والأسباب التي تكس خلف صعوبات التعلم

الاجتماعية والانفعالية ووجدوا أن هذه العوامل الأسباب تنقسم إلى:

١- عوامل وأسباب بيولوجية:

وترجع هذه الأسباب إلى اللخل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي والاضطراب الوظيفي للتصنيفين الكرويين بالمخ، حيث إن عدم سلامة للجهاز العصبي المركزي يؤدي إلى عدم الرضا وفشل المحاولات للذاتية هي للتعب على الإحباط وتكون محاولات مصادمة في نالانجاء كالشعور بالدونية، غير أن مؤلف الكتاب يرى أن إرجاع صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إلى لخل الوظيفي للجهاز العصبي المركزي يجب الأخذ به بشيء من التريث والحذر حيث إنه لا توجد دراسات وبحوث - هي حدود إطلاع للمؤلف - تقرى هذا الانجاء، إلا أن هناك إتعاق بين النظريات المختلفة على أن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية تعود إلى أس بيولوجية تشاركها عوامل أخرى جينية.

٢- عوامل وأسباب أخرى:

وهذه العوامل والأسباب تنظر للصعوبات الاجتماعية والانفعالية على أنها ما هي إلا آثار جانبية للصعوبات الأكاديمية التي يعانى منها المتعلمين، وتكتمل هذه العوامل في:

أ- إن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هي نتيجة لتكرار مرور المتعلمين ذوى صعوبات التعلم بخبرات للفشل للدراسى أو الأكاديمى مما يجعل نظرة متعلمهم وأبائهم وأقرانهم لهم أنهم دون المستوى، وهذا يؤثر بدوره على تقديرهم لذواتهم فيتجهون إلى الإلتحاح من المواقف الاجتماعية والأكاديمية ذات الطبيعة للتفاعلية.

ب- إن الدراسات والبحوث التي أجريت على للعلاقة السببية بين للتحصيل الأكاديمى ومفهوم الذات يُعتبر أن أحدهما سبب والآخر نتيجة والعكس، توصلت إلى أن قيمة (ب) باعتبار للتحصيل الأكاديمى سبباً ومفهوم الذات نتيجة، كانت أكبر بصورة واضحة منها عند إفتراض أن مفهوم الذات سبب وللتحصيل الدراسى نتيجة.

ج- إن إسهام التحصيل في التباين الكلي للعروق العرقية في التوافق الشخصي والاجتماعي أكثر من إسهام مفهوم الذات في الذات في التباين الكلي لها (أي للعروق في التوافق الشخصي والاجتماعي).

د- إن الوزن النسبي لمفهوم الذات الأكاديمي في التباين الكلي للعروق الفردية في مفهوم الذات أكبر الأوزان النسبية التي تشكل مفهوم الذات الكلي.

هـ- إن التحصيل الدراسي والمستوى الأكاديمي هما أو أحدهما المحدد لمركز المتعلم في كل من الأسرة والمؤسسة التعليمية (مدرسة/ جامعة)، وبين الأقران، وفي إطاره نحدد كافة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية، وهذه التفاعلات تتباين تأثيراتها وفقاً لتباين المستوى التحصيلي أو الأكاديمي للمتعلم، فزيد من تقدير المتعلم لذاته ومن ثم يشعر بالער والزهو والإعزاز في حالة إذا كان متفوقاً أو متميزاً، وتؤثر تأثيراً سالباً على المتعلم فينخفض تقديره لذاته ومن ثم يشعر بالحرى والحجل والإهانة ويتجنب مواجهة الآخرين في حالة إذا كان مستواه الأكاديمي منخفضاً (دو صعوبة تعلم).

مما سبق يرى المؤلف أن هناك تداعلاً بين صعوبات التعلم الأكاديمية والصعوبات الاجتماعية والانفعالية للتعلم ومن ثم تتداخل الأسباب، فربما أن تكون إحداها سبباً والأخرى نتيجة لها.

الخصائص السيكولوجية لنوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

لعل السؤال الذي يدمع مع تعمق المعرفة ما خصائص نوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية؟ فقد كشفت نتائج الدراسات والبحوث الأجنبية على أن هذه الفئة لديهم عدد متنوع من الخصائص النفسية منها: أنهم يبدون عجزاً أو قصوراً واضحاً في التعامل بإيجابية مع أقرانهم في مختلف مواقف وصور التفاعلات والعلاقات الاجتماعية، وأيضاً يكتنون صورة سلبية عن ذاتهم، ولديهم تقدير منخفض للذات يؤدي بهم إلى الشموخ بالدونية... وغيرها من الخصائص، ومن

الصعوبة بمكان أن نجتمع هذه الخصائص جميعها في فرد واحد.

ويعرض المؤلف في السطور التالية لأهم الخصائص للسلوكية السجوية لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والتي ذكرها فندقي الزيات (٢٠٠٨ ب: ٥٣ - ٥٥) على النحو التالي:

١- النشاط الحركي الزائد:

يقصد بالنشاط الزائد أو الإفراط بالنشاط قيام الطفل بنشاط حركي مفرط لا غرضي أو بلا هدف في المالب *purposeless* ويكون مصحوبا بتقصير سعة الإنتباه *short attention span* لدى الطفل وسهولة تشتته *easily distracted* ويتصف سلوك الطفل غالبا بأنه احرق أو أحمق *clumsy* ويزرق سريع التفتت أو الانفعال *irritable* والتعامل أو الاستياء.

٢- عدم تركيز الإنتباه وشروط الفهم:

يجد بعض المتعلمين ذوي صعوبات التعلم مشكلات وصعوبات في استمرار التركيز على المثير الهدف أو النشاط، عندما تتداخل معه أنشطة أخرى منافسة في نفس المجال البصري أو السمعي، حيث يسهل تشتت هؤلاء أو افتقادهم الإنتباه أو التركيز. وتشير نتائج تحليل (٢٥) خمس وعشرين دراسة تناولت الأنماط السلوكية لذوي صعوبات التعلم داخل الفصول المدرسي، مقارنة بأقرانهم من غير ذوي صعوبات التعلم، إلى دلالة الفروق بينهم في تشتت الإنتباه.

٣- إختلاف مفهوم وتقدير الذات:

يطلب على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أن يكونوا أقل ثقة بذواتهم ، كما يفتقرون إلى مفهوم ايجابي الذات، وقد وجد Black, 1974 أن مفهوم الذات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم منخفض عن مفهوم الذات لدى أقرانهم من المتعلمين العاديين، كما لاحظ Black أن مفهوم الذات يرتبط على نحو موجب بالتحصيل الأكاديمي. ومعنى ذلك أن المتعلمين الأقل تحصيلًا يميلون إلى أن يكونوا من ذوي

مفهوم الذات المنخفض، أي أن صورة الذات لديهم هي صورة سلبية.

٤- السلوك العدواني؛

السلوك العدواني والتفريسي من أكثر الخصائص للتمعية للأطفال المصطربين سلوكياً شيوعاً. فعلى الرغم من أن استجابات للعنف والعدوان تتفق كوسائل لحل المشكلات في المراحل العمرية المبكرة لدى جميع الأطفال، إلا أنها تحدث بشكل مبالغ فيه لدى الأطفال المصطربين سلوكياً. والعدوان هو إلحاق الأذى إما بالأشياء أو نحو الذات أو نحو الآخرين. واستخدام العقاب وسيلة لمصبط السلوك للعدواني يؤدي إلى زيادة سلوك العدوان عند الطفل.

٥- الاعتمادية المفرطة؛

يكتسب العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الإقراط في الاعتمادية أي زيادة الاعتماد على الآخرين overdependence كالأباء والمدرسين وغيرهم عن طريق طلب مساعدات غير عاجية أيأ كانت طبيعة الأنشطة التي يمارسونها، ودائماً يتعامل هؤلاء الأطفال بعجزهم أو عدم قدرتهم على ممارسة الأنشطة التي يمارسها أقرانهم، متقمصين الإحساس بالعجز أو العجز المكتسب أو الإقراط في الاعتمادية.

٦- السلوك الانسحابي؛

أن السلوك الانسحابي هو نتيجة لغفل المنظمين في إجراء أي تفاعل اجتماعي وشعورهم بالافتقار إلى القدرة على منافسة أقرانهم بسبب تكرار فشلهم الأكاديمي. وقد يتجه البعض من هؤلاء المنظمين - ذوي صعوبات التعلم - إلى الوحدة والعزلة الاجتماعية، وقد يؤدي هذا إلى عدم القدرة على التفاعل إيجابياً مع أقرانه أو مع الكبار ممن يتعاملون معه. إن لتأثيرات السلبية للانسحاب الاجتماعي وعدم التصج لا تقل عن تأثيرات السلوك العدواني والأنماط السلوكية غير الفعيلة الأخرى. ويتفاعل بشكل قليل جداً مع الأقران.

٧- سوء التكيف الاجتماعي:

يرتبط سوء التكيف الاجتماعي بعدم الامتثال للقوانين، والتعليمات أو النظم الاجتماعية، وتجاوز حدودها، والقيام بالأفعال التي لا يرضاها المجتمع، والاعتداء على التعليمات المدرسية أو غيرها. فالعُرد المُرّ منكب اجتماعياً في نزاع دائم مع القيم التي يجب التعامل معها واحترامها في المجتمع والمدرسة. ولقد استخدم مصطلح الانحراف الاجتماعي Socialized Delinquent ومصطلح المريض اجتماعياً Socibath للدلالة على سوء التكيف الاجتماعي.

تشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

تعني كلمة تشخيص Diagnosis للفهم الكامل الذي يتم على خطوات، لاكتشاف مظهر أو شكوى، أو تحديد أحد جوانب نمو الفرد أو سلوكياته. والتشخيص عملية دينامية، تبدأ بمرحلة أولية يمكن عن طريقها تجميع المعلومات والمعارف، وتنتهي بنهل حثامي تتكامل فيه التشخيصات الجزئية في بناء وحدة متكاملة تصور واقع الفرد واحتياجاته وجوانب القوة والضعف عنده، كما تتضمن وضع خطة التدريبية والعلاجية المناسبة.

ويرى كثير من المربين والمختصين في مجال صعوبات التعلم أن عملية تشخيص صعوبات التعلم يجب أن تتم بواسطة نظام العمل اليومي والملاحظة المتعمدة من خلال السجل المدرسي الخاص بالنظم والذي يرافقه حين إنهائه المرحلة التعليمية.

ويتم التشخيص في صورة إجراءات، للحكم على طبيعة صعوبة التعلم لدى الفرد إلى وجدت، وكذلك للكشف عن سببها المحتمل. فالتشخيص يجب أن يسهل ويسر الوصول إلى القرارات المنطقية بالمعالجة.

ويمكن الاستناد إلى عدد من العوامل والتي يمكن أن تساعد على تشخيص

المتعلمين ذوي صعوبات التعلم حددتها سيد أحمد عثمان (١٩٩٠: ٣٠-٣٢) وتكتمل ما يأتي:

• ضرورة الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ومصاحبات.

• سجل المدرس المحتوي بيانات عن تحصيل المتعلم.

• تقدير ما يمتلكه المتعلم من مهارات أو خبرات ، أو معرفة بالخبرات الجديدة.

• سلامة الطفل جسدياً وحسياً وعصبياً.

• الكشف المبكر عليهم من قبل المدرسة للتعرف على الصعوبة لديهم وبالتالي تحويلهم إلى الهيئات والمؤسسات الخارجية لعلاجهم واتخاذ اللازم.

وقد بين كيرك وكالفانت (١٩٨٨: ٤٤٤) في خطوات تشخيص المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم، تتضمن ست خطوات، هي كالتالي:

الخطوة الأولى: التعرف على المتعلمين ذوي الأداء المنخفض، سواء في المنزل أو في المدرسة ، عندما يتقرر بأن أداء المتعلم ينخفض عن مستوى أقرانه.

الخطوة الثانية: ملاحظة ووصف سلوك المتعلم ،في ضوء ما يستطيع عمله وما لا يستطيع عمله داخل الفصل الدراسي.

الخطوة الثالثة: معرفة ما إذا كانت هناك عوامل داخلية أو خارجية تسهم في مشكلة المتعلم داخل الفصل الدراسي.

الخطوة الرابعة: تحديد طبيعة المشكلة ستمثلة في وجود اختلاف بين التحصيل والقدرة العقلية.

الخطوة الخامسة: الصياغة التشخيصية التي من شأنها تفسير وتحديد العوامل التي تبدو بأن لها علاقة بصعوبة التعلم لدى الفرد.

الخطوة السادسة: إخراج البرنامج العلاجي القائم على التشخيص السالف ذكره .
ويلخص محمد حجاجي (٢٠٠٣: ٤٩) خطوات تشخيص صعوبة التعلم في
الخطوات التالية:

- ١- تحديد الصعوبة من حيث كونها عامة أوحاصة، وكذلك درجتها، من خلال استخدام الاختبارات العقلية للملائمة، وذلك التي تقيس السلوك التكيفي والتحصيل للدراسي عامة، والتحصيل في المواد الدراسية (القراءة والكتابة والهجاء والحساب) بصورة حاصة .
- ٢- تحديد طبيعة المشكلة بالصبط، من خلال تقييم الأداء المعطى للطفل لمعرفة ما يستطيع عمله، وما لا يستطيع عمله. وهنا يمكن الاستعانة بتقارير المعلمين وملاحظاتهم .
- ٣- تحديد العوامل للصعوبة والنفسية والبيئية المرتبطة بصعوبات التعلم التي يواجهها الطفل وذلك من خلال نتائج الاختبارات المختلفة، وتقارير التاريخ الأسري والعلمية الأسرية، وكذلك التقارير الطبية للمنطقة بالحالة الصحية للطفل، وذلك لاستبعاد وجود أية إعاقات (عقلية - حسية - انفعالية) تكس حلف للصعوبة .
- ٤- تقديم بعض الفروض حول تشخيص حالة الطفل، بناءً على البيانات المتوفرة عن طبيعة المشكلة والعوامل المرتبطة بها، والتي تم تحديدها من خلال الخطوات السابقة .
- ٥- اقتراح البرنامج العلاجي المناسب للطفل، بناءً على عملية التشخيص وعلى الفروض التي سبق تقديمها، وكذلك بناءً على التنبؤ بمستقبل الحالة .

وثمة تكتيكات ومقاييس لتقييم المهارات الاجتماعية والانفعالية منها ما يلي:

١- تقديرات المعلمين:

حيث إن المعلم هو الأقدر في الحكم على طلابه ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية داخل حجرة الدراسة.

٢- ترشحات الأقران:

وهي يتم قياس إنجازات الأقران نحو الفرد، وتفسيرات مشاركة الفرد في عدد من الأنشطة المختارة.

٣- تقدير الأقران:

وهي طريقة تعتمد على تقدير جميع المتعلمين في حجرة الدراسة لبعضهم وفقاً لطريقة ليكرت.

٤- المقابلة:

وهي يتم الحوار والمناقشة، حيث تعطى فرصة كبيرة للمتعلمين لشرح المفهوم وتكوين صورة كاملة عن شخصيته ونظرته المستقبلية.

٥- الملاحظة:

وهي تقدم معلومات في مواقف حية تفرد في تفسير النتائج التي يتم التوصل إليها وربطها بنتائج أخرى.

٦- أدوات التقدير الذاتي:

يستخدم أسلوب التقرير الذاتي كأداة لقياس التوافق الشخصي والاجتماعي، حيث تمكن المفاهيم الخاصة بالسلوك، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: مقاييس تقدير المصالح السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذي أعده فتحى الريات (٢٠٠٠)، ومطابقة مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم من إعداد فتحى الزيات (٢٠٠٣).

● بطارية مقاييس التقدير الشخصية لصعوبات التعلم (إعداد / نحمي الزيات)
(٢٠٠٣):

أعدت بطارية مقاييس التقدير الشخصية لصعوبات التعلم التي بين أيدينا، والتي تطوى على درجات عالية من الصدق والثبات، بهدف تقدير تسعة أنماط من الصعوبات الموصحة فيما بعد، حيث شملت هذه المقاييس أكثر الخصائص السلوكية المرتبطة تماماً بأنماط صعوبات التعلم المختلفة، التي نشيع وتتوازن من حيث التكرار والديمومة والأمد لدى ذوى الأنماط المختلفة من صعوبات التعلم، التي شملتها مقاييس التقدير الحالية، والتي أجمعت الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال على شيوعها وتواترها لديهم.

وأنماط للصعوبات التي نفسها مقاييس التقدير الشخصية هي:

١- صعوبات التعلم للنمائية.

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية.

٣- صعوبات الملوك الاجتماعي والانفعالي. والنمثلة في:

أ- صعوبات الإنتباه.

ب- صعوبات الإدراك البصري.

ج- صعوبات الإدراك السمعي.

د- صعوبات الإدراك الحركي.

هـ- صعوبات الذاكرة.

و- صعوبات القراءة.

ز- صعوبات الكتابة.

ح- صعوبات الرياضيات.

م- صعوبات الملوك الاجتماعي والانفعالي.

وصف مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم

تم إعداد مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم للاستخدام في الكشف والتشخيص لذوي صعوبات التعلم من المتعلمين من الصف الثالث حتى الصف الثالث الإعدادي، وهي مقاييس تقدير ثابتة وصالفة من النوع معياري المرجع وتتكون من تسعة مقاييس مستقلة منها خمسة مقاييس تتناول اضطراب الصلوات المعرفية، المتمثلة في الإلهاء، والإدراك البصري، والإدراك السمعي، والإدراك الحركي، والذاكرة وثلاثة أخرى تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة في القراءة، والكتابة، والرياضيات، والقياس السابع منها يتناول اضطرابات السلوك الانفعالي والاجتماعي.

كل مقياس يتكون من ٢٠ بنداً تصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم في المجال النوعي المعين، وعلى القائم بالتقدير قراءة كل بند وتحديد على أفضل نحو ممكن مدى انطباق مضمون السلوك الذي يصفه البند على المتعلم موضوع التقدير دائماً = ٤ أكثر تكراراً، نادراً = ١ .

وقد تم اختيار بنود كل مقياس من خلال المصالحات السلوكية التي كشفت عنها نتائج الدراسات والبحوث والكتابات النظرية حول الصعوبات النوعية الخاصة في التعلم، والتي تم تحكيمها والتأكد من صلاحيتها من قبل عدد من المحكمين البارزين في مجال صعوبات التعلم وكذلك من خلال التحليلات الإحصائية الملائمة للبيود.

وقد استهدف من إعداد هذه المقاييس مساعدة القائمين بالتشخيص التعرف (أي تشخيص) للصعوبات الخاصة في التعلم لدى الأفراد موضوع التقدير، اعتماداً على الخصائص السلوكية التي تمكن عمليات التجهيز والمعالجة الداخلية المرتبطة بالصعوبات النوعية الخاصة في التعلم كما أكدتها الدراسات والبحوث المتعلقة. ول هذه المقاييس طبيعة كمية تقويمية، حيث إنها تتكون من تقديرات للمعلمين والأخصائيين الإكلينكيين لأنماط محددة من السلوك ترتبط بصعوبات التعلم التي تمت ملاحظتها في مواقف تدريسية أو إكلينيكية حقيقية .

وهذه التقديرات (أى للقيم المطلقة من جانب القائمين بالتقدير الذين يعرفون الشخص موضوع التقييم) تستخدم للكشف فى إطار كمى عن أنماط سلوك الأفراد فى المجالات التسعة التى تقيسها هذه المقاييس، وهذه البيانات الكمية تم تحويلها إلى درجات معيارية، ومقاربات تم للحصول عليها باستخدام المعالجات الإحصائية الملائمة.

والاعتراض الأساسى الذى بنيت عليه مقاييس التقدير هو تقدير السلوك الظاهر المقابل للقياس والملاحظة والحكم الموضوعى الذى يمكن مدى كفاءة العمليات العقلية المعرفية المحددة التى يفترض أنها ضرورية للبناء العقلى المعرفى، وكذا كفاءة المهارات الأكاديمية المستخدمة فى اللغة- المنطوق والمكتوب - والرياضيات والسلوك الاجتماعى والانفعالى.

وبطراً لأن هذه العمليات ذات طبيعة داخلية غير مرئية invisible فإن الكشف عنها وتشخيصها من خلال هذه المقاييس يعد إسهاماً بالغ الأهمية بالنسبة للأفراد، ولقائمين بالتقدير، والمجتمع، حيث تمكن مدى كفاءة الطريقة التى يعالج بها الفرد المعلومات الأساسية فى المجالات التسعة المشار إليها.

استخدامات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم:

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم تملين من الاستخدامات:

الأول: وهو الأكثر أهمية إمكانية استخدام مقاييس التقدير التشخيصية فى تشخيص الصعوبات النوعية الخاصة فى التعلم فى واحد أو أكثر من المجالات التسعة المنظمة فى: الإنتباه، والإدراك، والذاكرة، والقراءة، والكتابة، والرياضيات، والسلوك الاجتماعى والانفعالى، من خلال مقارنة الدرجات التى يحصل عليها الفرد موضوع التقدير، مع درجات عينة تقنين مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم وتحليل بروفول الدرجات. ويمكن استخدام مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم إلى جانب الأساليب القياسية الأخرى لتأكيد التشخيص العارق لصعوبات التعلم.

كما يمكن استخدامها كأداة البحث العلمي، حيث يفتقر مجال صعوبات التعلم انفجاراً هائلاً لأدوات صادقة، وثابتة، وذات معايير علمية، يعتمد عليها في إجراء الدراسات والبحوث للقبالة للتعميم، بسبب هلامية إجراءات التعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم وثباتها في الأنظمة المختلفة.

ويمكن للمعلمين استخدام مقاييس للتقدير التشخيصية لصعوبات التعلم في فحوصهم للطلاب ذوي المشكلات الأكاديمية، كما يمكن لأخصائيي التربية الخاصة في صعوبات التعلم، وأخصائيي التشخيص استخدام مقاييس التقدير التشخيصية كجزء من تفويضهم، أو كمصدر للبيانات يعتمد عليها في التشخيص العاقل، كما يجد الأخصائيون النفسيون في مقاييس التقدير دعماً للمقاييس والاختبارات المفضلة التي يبرونها.

ومما سبق يرى مؤلف الكتاب أن التشخيص الدقيق يؤدي بالضرورة إلى علاج صحيح وفعال، كما يتصح عند الطرق والمحتات المستمحة في تشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وذلك لتعدد العزوع من العلوم المختلفة التي تنازلت هذا الموضوع مثل الطب، التربية، علم النفس التربوي، علم النفس العصبي المعرفي، علم الأعصاب.

التدخل السيكولوجي لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

يوجد العديد من الإستراتيجيات والتطبيقات التي يمكن من خلالها التدخل للتعامل مع الصعوبات الاجتماعية والانفعالية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، ويمكن إجمال هذه الإستراتيجيات فيما يلي:

١- دعم وبناء مفهوم الذات أكثر شامكاً:

يمكن تحقيق ذلك من خلال تقديم خبرات ومواقف الإيجاب الأكاديمي يحقق المتعلمين من حلالتها النجاح، ومن الإستراتيجيات التي يمكن إستخدامها لدعم وبناء مفهوم الذات أكثر شامكاً الآتي:

أ- التدريس بفاعلية.

ب- للدعم والتشجيع.

ج- وضع أهداف مناسبة مع تقديم التغذية الراجعة.

٢- بناء وتطوير المهارات والكفايات الاجتماعية:

يجب أن نستخدم مختلف الأساليب والإستراتيجيات التي من خلالها يكتسب المتعلمين المهارات والكفايات الاجتماعية المناسبة، وذلك عن طريق:

أ- دعم صورة الذات والإدراك الإيجابي لها.

ب- الوعي بمحددات ومعايير وصوابت النصج الاجتماعي.

ج- التدريب على مختلف المهارات والإستراتيجيات الاجتماعية لدعم إكتسابها.

د- دعم بناء وتطوير للحساسية الذاتية للآخرين ومراعاة مشاعرهم.

هـ- العمل على إكتساب المتعلمين ذرى صعوبات للتعلم الاجتماعية والانفعالية المهارات والإستراتيجيات الاجتماعية.

٣- تطوير وتحديث دور المدرسة في دعم وتعزيز السلوك الاجتماعي:

المدرسة ليست فقط ذات أهداف أكاديمية وإنما هي مؤسسة تربية تستهدف بناء المتعلم في كافة جوانب شخصيته، ومنها للجوانب الاجتماعية والانفعالية، ولذا يجب أن يكون دور المدرسة متعدد للجوانب ومتعدد الأبعاد، يستهدف دعم وتعزيز السلوك الاجتماعي المرغوب، وتهيئة البيئة المدرسية الصالحة التي يمارس من خلالها المتعلم مختلف المهارات والعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي.

٤- دعم وتكامل للتنسيق والتعاون بين المنزل والمدرسة:

يجب إيجاد راتاحة فرص كافية لدعم وتكامل للتنسيق والتعاون بين المنزل

والمدرسة، وهذا يمد ضرورياً للمتعلمين العاديين فما نالتنا بالمتعلمين ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، حيث إن هذا التنسيق والتعاون يؤدي إلى مساعدة هؤلاء المتعلمين على التغلب على تجاوز هذه الصعوبات الاجتماعية والانفعالية.

صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعلاقتها بالتفصيل الدراسي:

إن كلام العديد من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يتعاير بعدة مع أقرانهم العاديين خلال مهارات المعادلة. حتى لو كان المظهر الخارجي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم يظهر أنه لا يوجد فرق بينهم وبين المتعلمين العاديين. ومع ذلك عادة ما يتكشف لنا فروق نوعية وكيفية دقيقة بينهم.

والقصور في المهارات الاجتماعية غالباً ما تكون من أكثر الصعوبات التي يعاني منها المتعلم في الحياة، والصعوبات الاجتماعية لا يمكن أن تكون بعيدة عن أن تسبب الصعوبات الأكاديمية. كما أن للصعوبات الاجتماعية تؤثر على محمل حياة الفرد، في المدرسة، وفي المنزل، ووقت اللعب. الدراسات والبحوث تشير إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يغتفرون إلى المهارات الاجتماعية، ويعتفرون أيضاً إلى الحماسية للآخرين، والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية و يمانون من الرفض الاجتماعي. (Lerner, 1997: 543)

وبالنسبة للمتعلمين ذوي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية فمن الواضح أن اضطراب النمو الانفعالي والاجتماعي لديهم يشكل أحد أهم الخصائص المميزة لهم. فهم يميلون التصرف في المواقف الاجتماعية، ويشعرون بعدم الكفاية الشخصية، ولا يستطيعون إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين وهم يميلون إلى إظهار الاستجابات غير الاجتماعية، والعنصرية، والتحريرية، وعدم الطاعة وما إلى ذلك. (جمال الحطيط ومنى الحديدي، ٢٠٠٥: ٢٣٦)

وفي هذا الصدد يذكر يوسف القريوتي وآخرين (٢٠٠١: ٢٨٣) أن معظم الأشخاص ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية تحصيلهم الأكاديمي في

المدرسة منخفض مقياساً باحتبارات التحصيل المدرسية الرسمية وغير الرسمية، فهم في العادة يحصلون أقل مما هو متوقع من عمرهم العقلي، وقليل منهم من يحصلون على درجات عالية في التحصيل للدراسي.

ويرى العديد من الباحثين والمربين أنه لا يكفي أن نتعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الآثار الانفعالية والاجتماعية المترتبة على هذه الصعوبات. حيث تؤثر الصعوبات الانفعالية والاجتماعية على مجمل حياة الفرد. فبينما تؤثر الصعوبات الأكاديمية على مركز الفرد في المجالات الأكاديمية، فإن للصعوبات الانفعالية والاجتماعية ذات تأثيرات متباينة ومتعددة على مختلف جوانب الشخصية.

ويرى ليرنر (Lerner, 1997: 544) أن نمو واكتساب مهارات الإدراك الاجتماعي يسير جذباً إلى جنب مع نمو واكتساب المهارات الأكاديمية، كالقراءة و اللغة والرياضيات حيث يكتسب المنظم خلال مراحل نموه مهارات للتقدير والتحكم من خلال مقارنة النتائج الفعلية المترتبة على السلوك الاجتماعي أو على الفعل بالنتائج المتوقعة، اعتماداً على التعمية المرندة وتعديل الأنماط السلوكية بما يتوافق مع ردود هذه الأفعال. والأفراد الذين يعانون من مشكلات وصعوبات الإدراك الاجتماعي يطلب أن يكون لديهم صعوبات في التعامل مع ردود هذه الأفعال. ويكونون غير قادرين على استقراء الدلالات والمؤشرات والرموز والمواقف الاجتماعية. ومدى ارتباطها بالموقف كما أنهم يكونون غير قادرين على تكيف مواقفهم وسلوكياتهم بما ينمشی مع نتائج مقاربات النتائج الفعلية المترتبة على السلوك بالنتائج المتوقعة.

للملاقات بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

يشير فتحى الزيات (٢٠٠٨ ب: ٧٢ - ٧٣) إلى أن العلاقات بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هي علاقات تحصص للمادج سببية تقوم على التأثير والدأثر، حيث تشكل صعوبات

التعلم النمائية المحددات الرئيسية لصعوبات التعلم الأكاديمية، كما أن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هي إقاربات لإستمرار صعوبات للتعلم النمائية والأكاديمية دون تدخل سيكولوجي.

الفصل السابع عشر
المهارات الاجتماعية لذوى
صعوبات التعلم

الفصل السابع عشر

المهارات الاجتماعية لنوي صعوبات التعلم

مقدمة:

تعد المهارات الاجتماعية إحدى عوامل الصحة النفسية الهامة للرد لها من دور بارز في عملية التوافق الاجتماعي، كما أنها ترتبط مع العديد من أبعاد الصحة النفسية كالتوافق النفسي، والثقة بالنفس، وتقدير الذات. كما تعتبر معياراً من معايير السوية، وسبباً لتحقيق الإيجابية، وأساساً لكل المكتسبات المادية والمعنوية، من بناء الشخصية إلى التفاعلات الاجتماعية وممارسة المهارات الحياتية بجودة عالية.

والمهارات الاجتماعية تمثل مع القدرات العقلية جناحي للكفاءة والتفاعلية هي مرافق الحياة، والتفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به؛ فالمهارات الاجتماعية ترتبط بالذواحي العقلية للفرد، حيث للقصور في التفاعل الاجتماعي يحثل باختلاف مستوى الذكاء العام؛ فمع انخفاض الذكاء تتزايد عزلة الفرد، كما تترادف صعوبة التفاعل الاجتماعي، وتدنُّص القدرة على التماطط والتواصل مع الآخرين؛ إلى المهارات الاجتماعية لها دور مهم في زيادة التحصيل الأكاديمي والتفاعل الشخصي للطلاب، حيث تأكد أنه توجد علاقة بين بعض أبعاد المهارات الاجتماعية والقدرة الإبداعية لدى المتعلمين. ومن هاما فإن ضعف المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يؤثر سلباً في التحصيل الأكاديمي لديهم، كما أن ضعف الإنجاز الأكاديمي لدى هؤلاء المتعلمين يؤثر سلباً على المهارات الاجتماعية لديهم. (سليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ و: ١٠٧)

ويرى للعديد من الباحثين والمربين أنه لا يكتفى أن يتم التعامل مع صعوبات التعلم بمعزل عن تأثير المهارات الاجتماعية Social Skills كمتدربة على هذه الصعوبات، وتمثل المهارات الاجتماعية إحدى الأسس الهامة للضرورة للتفاعل الاجتماعي، والتدماج لليومي في الحياة الواقعية مع الأقران والمدرسين، وكفاية

الأشخاص الآخرين بطبيعة أوليهم مع الفرد ، ويمكن حس التفاعل مع الآخرين درجة ملائمة من الحساسية الاجتماعية والانفعالية بالإقاعات والرموز الاجتماعية التي يقرأها المجتمع ، كما تسهم هذه المهارات الاجتماعية في حل الكثير من المشكلات الاجتماعية بصورة يقرأها ويقلها المجتمع على سوء الأعراف الاجتماعية، والمناخ النفسي الاجتماعي السائد .

ومن أشكال السلوك الاجتماعي والانفعالي التي كانت ولا تزال إلى حد ما شائعة عند مذاقشة مشكلات المتعلمين ذوي صعوبات التعلم (النشاط الزائد، السلوك الاندفاعي، القابلية للتشتت، وعدم الثبات الانفعالي) وهي الأشكال التي ينظر إليها عادة على أنها تمثل انحرافات عن المعايير العادية لسلوك المتعلمين بكل ما يترتب على ذلك من آثار اجتماعية وانفعالية سلبية.

المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم

هناك اهتمام عالمي بموضوع المهارات الاجتماعية وتنميتها لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ، لما لها من علاقة وثيقة بتقدم هذه الفئة واستغلال إمكانياتهم إلى أقصى درجة ممكنة ، وذلك تحقيقاً لمبادئ تربوية سامية . (صالح هارون، ١٤:٢٠٠٤)

وهذا ما أكدته تعريف اللجنة القومية لمشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) ، حيث اشتمل على اضطراب المهارات الاجتماعية كصعوبة تعلم أولية ، حيث أشار إلى العلاقة الوثيقة بين المهارات الاجتماعية والصعوبة في التعلم ، وأنها لا تقل أهمية عن المهارات الأكاديمية.

وأكدت الأبحاث التي أجريت على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أنهم يعانون من مشكلات في المهارات الاجتماعية ، وذلك من خلال الدراسات والبحوث التي أجريت على مجموعات مختلفة الأعمار والأماكن . وأثبتت الدراسات وجود علاقة بين صعوبات التعلم و القصور في المهارة الاجتماعية . فطندما يولد المتعلم في مجتمع

ذى ميراث ثقافى معين فإنه ينمو لتبنى نمطاً من السلوك الاجتماعى ، والذي يمكن عادات مجتمعة ، و مفاهيمه ، وكما هو الحال فى أنواع النمو الأخرى ؛ فإن التكيف الاجتماعى للتلميذ يتخذ تدرجياً نمطاً معيناً من خلال تعيره الدائم فى ثقافة نحو النصح الاجتماعى . (عادر عاقل ، ١٩٧٩ : ٥١١)

ويذكر مصطفى السعيد (١٩٩٧ : ٥٠) أن قوى صعوبات التعلم أقل كفاءة اجتماعية ، ويسهم هنا القصور فى حدوث الاضطرابات النفسية مثل إحلال والقلق ، وهى تسبب فطرة المتعلم على التفاعل ، وتؤدى إلى عجز المتعلم عن الحوار وعن الاستجابة الاجتماعية الفعالة .

ويشير فتحى الزيات (١٩٩٨ : ٦٠٢) إلى أن الدراسات والبحوث التى أجريت فى مجال الصعوبات الاجتماعية إلى أن المتعلمين قوى صعوبات التعلم يعتقدون إلى المهارات الاجتماعية فى التعامل مع الأقران ، ويعتقدون إلى الحساسية للآخرين ، والإدراك الفلائم للمواقف الاجتماعية ، كما أنهم يعانون من الترخص الاجتماعى ، وسوء التكيف الشخصى والاجتماعى .

وفد ربطت التربية الخاصة Special Education بين التعلم الأكاديمى من جهة والتكيف الاجتماعى من جهة أخرى ، لما لهما من تأثير متبادلة ، وتأثير كل منهما فى الآخر ؛ فصعب الإنجاز الأكاديمى يؤثر سلباً فى المهارات الاجتماعية ، والعكس صحيح ؛ فالقصور فى المهارات الاجتماعية يؤثر سلباً فى التحصيل الدراسى . (هاير قطار ، ١٩٩١ : ٢١٢-٢١٣)

ويذكر أحمد عواد وأشرف شريت (٢٠٠٤ : ٣) أن ميشيل (Michal, 1992) أشار إلى أن صعوبات التعلم تؤثر فى المهارات الاجتماعية ؛ فقد أشارت نتائج معظم الدراسات إلى أن المهارات الاجتماعية للتلميذ قوى صعوبات التعلم تظل متدنية بالمقارنة مع المتعلمين الآخرين ، وهذا يبدو حقيقياً بصرف النظر عما إذا كان الحكم على الكفاءة الاجتماعية مبنياً على تقديرات المعلمين وتقديرات الآباء ، وتقديرات

الأقران ؛ فهي الحقيقة أن التباينات ربطت باستمرار صعوبات التعلم بقصور للمهارات الاجتماعية .

وقد توصل جيرشام (Gresham, 1983) من خلال مراجعته لأربعين دراسة تناولت المهارات الاجتماعية لدى صعوبات التعلم إلى أنهم يتفاعلون بدرجة أقل وسلبية أكبر مع أقرانهم ، ولهذا يرى ضرورة التعرف على المهارات الاجتماعية وإكسابها لدى صعوبات التعلم من أجل زيادة معدل النمو الاجتماعي مع الآخرين ، ومن ثم تحسين تقبلهم الاجتماعي .

ويذكر صالح هارون (٢٠٠٤ : ١٧ - ١٩) أن كثيراً من الدراسات تؤكد أن لصعوبات المهارات الاجتماعية لدى صعوبات التعلم علاقة إيجابية بمستوى التبدل الاجتماعي الذي يلقاه لدى صعوبات التعلم من قبل أقرانهم العاديين ، ويصيف إلى ذلك أن نتائج العديد من الدراسات تؤكد على أهمية المهارات الاجتماعية لدى صعوبات التعلم بوصفها متطلبات سابقة للنجاح في العمل المدرسي، وفي نواحي الحياة المختلفة ، مما يعنى أهمية التعرف عليها وإكسابها لهؤلاء المتعلمين من أجل زيادة معدل النمو الاجتماعي مع الآخرين ، ومن ثم تقبلهم الاجتماعي .

وقد بيّنت الدراسات التي تناولت العلاقة بين صعوبات التعلم والمهارات الاجتماعية الدور الذي تلعبه المهارات الاجتماعية في إنقاس التعلم أو عدم إنقائه للمهارات الأكاديمية التي يتلقاها المتعلم في الجو المدرسي ؛ فبعض هذه الدراسات ترى أن سوء التوافق الشخصي سبب في صعوبات التعلم .

وهذاك دراسات ترى أن صعوبات التعلم سبب لسوء التوافق الشخصي كما هي دراسة كولنت (Quent, 1972) ، كما تبنت مجموعة كبيرة رأياً آخر هو أن أعراض سوء توافق الشخصية يظهر لدى (٧٥٪) من المتعلمين الذين يعانون من العجز القرائي الشديد، وأن (٢٥٪) من هؤلاء المتعلمين كان للعامل الانفعالي من أسباب فشلهم في تعلم القراءة ، وهذا ما أكدته دراسة ديمرز (Demeres, 1981) أن

المتعلمين الذين يعانون من بعض أنماط صعوبات التعلم نجدو عليهم مظاهر الاضطرابات السلوكية عند اشتراكهم مع غيرهم في ممارسة أى أنشطة مدرسية. (فدحي الزيات، ١٩٨٨ : ٤٦٠)

وعلى كل حال فإنه مهما كانت نتائج الدراسات فإن معظمها أشار إلى وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم .

خصائص السلوك الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم:

إن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يميزون ببعض الخصائص السلوكية والتي تمثل انحرافاً عن معايير السلوك السوى للطلاب العاديين ممن هم في مثل سنهم ، وتلك الخصائص تتوافر وتنتشر بين المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ، ويظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم المتعلم في المدرسة وعدم قابليته للتعلم ، بل وتؤثر أيضاً على شخصية المتعلم الذي لديه الصعوبة في التعلم ، وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها ، وتظهر عليه أعراض اضطرابات السلوك ، وتختلف حدة تلك الاضطرابات من تلميذ لآخر حسب درجة و نوع الصعوبة لديه ، ومن المؤشرات السلوكية التي كشف عنها الباحثون لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ، ويتفق معظم المدرسين على ملاحظتها هي: توقع الغل، عادات تعليمية خاطئة، انخفاض واضح في مستوى الإنجاز ، والدافعية ، غلبة السلوك وعدم اتساقه ، قصر الإنباء، الانقصار إلى التركيز، تقلب حاد في المزاج، ضعف التأثر الحركي، ضعف في مستويات أو معدلات النشاط أو السلوك الاجتماعي. (أحمد عواد ١٩٩٧: ١٠٤-١٠٥)

وينكر صلاح الدين الشريف (٢٠٠٠ : ٣٢٨) أن باندورا وشارك (Bandura & Scharck, 1981) قد أشارا إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم من المحتمل أن يظهروا نقصاً في ثقل الذات بسبب الغل المتكرر في المدرسة، الذي يؤدي إلى نقص ثقل النجاح مما يقود إلى نقص المجهود المبذول.

ويشير صيحي للكوروي (٢٠٠١: ٢٣٢) إلى أن هؤلاء المتعلمين يتسمون بسلوكياتهم المعسكرة عند الاشتراك في أي نشاط مدرسي ، كما أنهم يعانون من فرط النشاط والاندفاعية ، ونقص القدرة على التحكم الذاتي .

كما أوضح سيد أحمد عثمان (١٩٧٩: ٩) أن هؤلاء المتعلمين يحصلون على درجات منخفضة على قائمة مشكلات الدوافع الاجتماعي نتيجة لما يعانون من مشاكل أكاديمية ، وأن هؤلاء المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وصغهم زملائهم بعدم التكيف وعدم الاندماج مع الآخرين وهم مهملون و يتجاهلون زملائهم .

ويضيف فتحي الريات (١٩٩٨: ٤٤٨) بأن هؤلاء المتعلمين يتصفون بانخفاض مستوى متوسط درجات تقدير الذات عندهم ، وارتفاع مستوى الحروف ، والقلق ، والاضطراب النفسي ، ويجدون صعوبة في التفاعل الاجتماعي ، وسلبية بين زملائهم ، وضعف الثقة بالنفس ، وضعف مستوى الذكاء من المهارات ، وعندهم صعوبات في الإدراك ، والانتباه ، والذاكرة والتفكير .

ولقد حاول كل من هوجيل وهورس (Vogel & Forness, 1992) مراجعة بعض ما كتب عن الأسباب المحتملة لنفس الأداء (التوظيف) الاجتماعي لدى المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم مشتملة على صعوبات الكلام واللمعة ، ونواقص معالجة المعلومات ، والمشكلات السلوكية ، والاهتمام أو الرعاية وتأثير العزلة التربوية ، وتأثير أنظمة العائلة في الاختلال الوظيفي ، وقلة احترام الذات ، فقد اعتبر عدد من الباحثين أن العجز في فهم واستخدام القوانين الاجتماعية والاستراتيجيات الاجتماعية متصل بالفصوص المعرفي ، وعملية معالجة المعلومات ، والتصور السلوكي المرتبط بصعوبات التعلم ، والعجز المعرفي الخاص الذي يمكن أن يسبب صعوبات التوظيف الاجتماعي ، مثل صعوبة إيجاد الكلمة ، يؤدي إلى قول الشيء الحاسي أو العجز في الطلاقة اللفظية والتي تؤدي بالتالي إلى الارتباك واستمرار الصمت ، أو إلى عدم الاستجابة مطلقاً ، كل ذلك يؤثر في مهارات الاتصال الاجتماعي وقبول التطير ،

وأكثر سمعاً في معالجة المعلومات شوعاً ، هو ضعف الذاكرة ؛ ف نجد أحياناً أن نوى صعوبات التعلم يكربون حائعين من أنهم سوف ينسون سؤالهم لو كان عليهم أن ينتظروا حتى ينتهي المتحدث ، ف نجدهم يقاطعون المتحدث بأسئلة غير مناسبة تماماً ، وهناك تقرير عن مظهر سلوكي آخر لصعوبات التعلم ينسب إلى الاختلال الوظيفي العصبي ، وهو الانتفاخية أو التهور .

وعى هذا الإطار يذكر كمال سيسالم (١٩٨٨ : ١٣٨) أن هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kaufman, 1987) قد أشارا إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى عدم الاستقرار العاطفي ، والتغيرات الكثيرة في المزاج سمة شخصية لهم ، وهذا يؤدي إلى عدم تكيفهم الاجتماعي الذي يبدو في صورة الانطواء ، وعدم الإحساس بالمعانة النفسية ، كما ينحصر لديهم مفهوم الذات ، ويظهر لديهم انخفاصاً واسعاً في الثقة بالنفس ، ومن ناحية أخرى تؤكد الملاحظات السلوكية للتفاعل الاجتماعي داخل غرفة الدراسة أن هؤلاء المتعلمين معزولون اجتماعياً ، ومرفوضون من أقرانهم ، وتصدر منهم تعليقات سيئة أثناء اللعب مع الأقران ، ومنهم من يكون سلبياً بصورة أكثر وخاصة في المواقف الاجتماعية التي تحتاج إلى تعاون ، وقد يجمع البعض بين جميع أو معظم هذه الأشكال من الاضطرابات في التوافق الاجتماعي والانفعالي .

مؤشرات المهارات الاجتماعية لنوى صعوبات التعلم

ظهرت مؤشرات متنوعة للمهارات الاجتماعية من خلال العديد من الدراسات التي قارنت بين الأفراد العاديين وأقرانهم ذوي صعوبات التعلم ، واعتمدت أكثرها على مقاييس أكاديمية ، وإدراك الذات ، ومفاهيم الأقران ، والملاحظات المباشرة للتفاعلات الاجتماعية ، ومن خلال كل ذلك استطاع الباحثون أن يكونوا فكرة عن أهم مؤشرات المهارات الاجتماعية . ومن أهم مؤشرات المهارات الاجتماعية :

١ - مقاييس الأكاديمية:

إن أول مؤشر يلاحظ من قبل الجميع هو التحصيل الدراسي المنخفض، الذي يتمثل في الصعوبات الأكاديمية الواضحة في القراءة والكتابة التعبيرية بما فيها التهجئة والحساب، وهو المحل الأول في تصنيف المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وفقاً للتعريف.

كما كشفت الملاحظات الصفية أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يتقصون وقتاً كبيراً في إنجاز مهمة معينة ، ويمطون لتدباها قليلاً للمدرس، وغالباً ما يشعرون من المهمة الأساسية بأشياء أخرى ، هذا ما شوهده واضعنا نهاية للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم بصورة أكبر من المتعلمين الماديين ؛ من المعروف أن كل فرد يحتاج إلى فترة زمنية معينة لإتقان مهمة جديدة ، فالمتعلمين الذين يتقنون بأنهم سوف ينجزون ويمثلون للاستمرار والمواظبة على المهمة ، ولكن وجد أن كثيراً من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لديهم ثقة قليلة بقدراتهم على التعلم ، وليس لهم ثقة في قدراتهم على حل المشكلات ، وأنهم ينظرون إلى اللزمات التي سيتم تعلمها على أنها صعبة جداً بالنسبة لهم ، وقد يقرود هذا الاتجاه السلبي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم إلى أن يكونوا غير قادرين أو غير راغبين في قضاء وقت أطول في المهمة لفهمها أو إنجازها. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ٣٩٢-٣٩)

ويرى المؤلف أن السبب هو أن الذي يمانى من الصعوبة في التعلم يتنابه الشك في نفسه ، حينما يلاحظ أن جهوده الشاقة تنتهى إلى الإحباط والفشل التعليمي ، ويصمى فريضة للشكوك ، ويتسلط عليه شعور بالتقصير، وبالحدريج يرداد لديه الانقراض من ذاته ويعمل على تدميرها ، ولا يكون إدراك الذات إلا بالطريقة التي يعبر بها كل فرد ذاته من حيث شعوره بكمائه ، وفيمته ، وقدرته الأساسية على مواجهة تحديات الحياة .

ومن ناحية أخرى فإن المتعلمين الذين يمانون من صعوبات في التعلم يحتفلون

من الناحية التحصيلية اختلافاً كبيراً ، على الرغم من أنهم يعانون بصفة أساسية من صعوبات في الأعمال المرتبطة بالتحصيل الدراسي بما في ذلك التفكير ، والكلام ، والقراءة ، والكتابة والإملاء ، والحساب ، إلا أنهم يختلفون فيما بينهم في كل مجال من هذه المجالات ، وغالباً ما يعاني هؤلاء المتعلمين من مشكلات تشمل مجالات دراسية عديدة ، فالمشكلات الإدراكية وفُسُور الذاكرة مثلاً تؤثر بطبيعة الحال على المجالات الأخرى المرتبطة بالدراسة . (أحمد عبادة ومحمد عيد المؤمن ، ١٩٩١ : ١١١)

٢ - إدراك الذات وتقبلها :

إن المتعلم في سنوات المدرسة الابتدائية يبدأ بتعلم المشاركة في النشاطات الرسمية للحياة ، كالتعامل مع الجماعة ، والانتقال من اللعب الحر إلى اللعب المنظم الهادف ، وقد أصبح الآن مطالباً بالولجبات المدرسية ، وعلى التقيض الذي يعجز عن التفاعل مع البيئة ويحقق في إنجاز مهام الموكلة إليه تتطور لديه مشاعر الدونية ، والإحساس بالنقص ، من المراحل المهمة في تحديد سلوك المتعلمين هو كيف ينظرون إلى أنفسهم ، فإذا لم ينظر المتعلم إلى نفسه نظرة قائمة على الاحترام والتقدير والثقة فإن هذا يؤثر سلباً على دوافعه ومواقفه وسلوكه فيرى كل شيء من منظور التشاؤم ؛ إن النظرة الإيجابية إلى الذات تولد هي النفس الثقة ، وتبعد عنها الشعور بالنقص ، والعجز ، والإحباط . (مفيد حواشيين و زبدان حواشيين ، ١٩٩٦ : ١٠١-١١٣)

فالمتعلم يحاول باستمرار أن يرى نفسه ليعلم ذاته في ضوء المقارنة مع غيره من رفاق عمره في محاولة للتعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين مظاهر نموه المختلفة ، ومظاهر نمو رفاقه من المتعلمين المحيطين به من أجل اعتبار طاقاته ، وقدراته ، وإمكانياته في ضوء مقارنتها بمثليلاتهما عند غيره من المتعلمين الذين ينتمون لنفس فئة العمرية . (ماهر عمر ، ١٩٩٢ : ١٠١)

وفي هذا الصدد تشير سميرة الشيخ (١٩٩٨ : ٢٤-٢٥) أن رينك وهارتر

(Renick & hartar, 1989) قد تكرأ في عمليات المقارنة الاجتماعية تلعب دوراً هاماً في تكوين إدراك الذات الأكاديمي بمعنى أن إدراك الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم كان أعلى عندما قارنوا أنفسهم بزملائهم في الصف التعليمي الخاص حتى عندما استخدموا النظراء في التنظيم العام للمقارنة ، ولكن جاء سميت (Smith 1995)، بنتيجة مقابلة تماما، حيث أثبت أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يقدرون أنفسهم بأقل مستوى في المجال الأكاديمي ، والسلوكي ، والذكاء ، وأقل مستوى في المهارات الاجتماعية ، ولأن هذا الاختلاف لا يرتبط بالوقت الذي يقضيه المتعلمين في البرامج الخاصة لتحسين مستوى التعليم . هذه النتائج جاءت مخالفة لجميع التوقعات لأن فكرة الذات لا تتأثر بالمجموعة التي يتعلم معها المتعلم سواء كانت جماعة من ذوي صعوبات التعلم أو جماعة الفصول العادية ، ولم يذأثر رأى ذوي صعوبات التعلم برأى الرفاق . إذ أن العزل الأكاديمي المستمر من المحتمل أن يعرئ إلى إدراك الذات، وفي نص الوقت فإن المتعلمين الذين لديهم ضعف في أدراك الذات لا يجهزون مهمات ربما ينجحون بها .

وينكر مفيد حواشيين وزيدان حواشيين (١٩٩٦: ٩٠) أن الدراسات الميدانية المعاصرة أكدت وجود علاقة وثيقة بين مفهوم التعلم عن نفسه وبين إدراك أقرانه له، حيث تعمل فئة الأقران كمرآة تعكس للتلميذ صورته عن ذاته ، وعلى الرغم من أن التقييم تختلف وتعتبر تبعاً للسر والجنس والطبقة الاجتماعية ؛ فإن بعض السمات تفقد دوماً إلى الشعبية والمكانة الاجتماعية الرفيعة أو إلى الرفض والمكانة الاجتماعية المنخفضة .

٣- مفاهيم الأقران:

إن السدى الذي يصل إلى التعلم في إيجاد الأصدقاء والحفاظ عليهم يدل على قدرته على التفاهم معهم ، وتدل هذه القدرة بدورها على الذكاء الاجتماعي لهذا المتعلم .

ويبدو أن تفاعل المتعلمين خلال سنوات المدرسة الابتدائية يعتبر جزماً مهماً من حياتهم حتى يشكلوا مدركات جديدة لذواتهم ، كما تتحدد سميتهم بين فئة أقرانهم ، وتكون أساليب تعاملهم مع الناس بصورة مره أو جامدة ، خصوصية أو تسلطية ، يعانون إحساساً بالانتماء الاجتماعي أو الاغتراب ، وتترك تلك الأحداث أثراً في شخصية المتعلم وتبقى إلى حياة المراهقة و الرشد .

ولعل الحاجة إلى الرضا الاجتماعي تعود بأسولها إلى توقع الإنسان لأن يكون مع رفاق من نوعه بدلاً من أن يكون وحيداً لأن الصديق سند اجتماعي مهم في حياة الأفراد ، وكان من المعتقد أن تقديرات النظير هي معيار ثابت لمشكلات المتعلمين الاجتماعية بالإضافة إلى التنبؤ بالمشكلات المستقبلية .

ويشير أنور الشرفاوى (١٩٨٧ : ١١٤-١١٥) أن بريان (Bryan, 1974) قد ذكر أنه تم مراقبة مجموعة من المتعلمين لفترة (١٢) شهراً ، وعلى الرغم من أن تركيبة مجموعة النظير قد تغيرت بنسبة ٧٥ ٪ على مدار العام ، فإن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ظلت علاقاتهم متدنية . وفي دراسة أخرى لبرايين Bryne حاول من خلالها تحديد ومعرفة آثار صعوبات التعلم على الشخصية والتكيف الشخصي عن طريق مقارنة عينة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بعينة أخرى من العاديين حيث وجد أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم قد وصفتهم زملاؤهم بالتلق ، والخوف ، والكآبة ، والحرين ، وعدم التكيف ، وعدم القبول ، وعدم الاستمتاع بوقتهم ، وغالباً ما يتم رفضهم وتجاهلهم بشكل أكبر من المتعلمين العاديين الذين لديهم صعوبات في التعلم ، وفي دراسة لوياندر Wiener عن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ، وعلاقات الصداقة مع الزملاء ، كشفت نتائج الدراسة عن أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أقل تقيلاً من زملائهم ، وقد تم تفسير نتائج الدراسة على أساس أن المتعلمين الذين يكون لديهم مشكلات في اكتساب العلاقات الإيجابية مع الزملاء إنما يكون ذلك ناتجاً إلى حد ما عن إعطاء الإدراك الاجتماعي والتناول المعرفي .

وتكررت العديد من الدراسات أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يبدو عليهم مهارات اجتماعية متدنية و مشكلات سلوكية كثيرة من وجهة نظر الأقران.

٤- العلاقات مع المعلمين:

يثير المعلم جرحاً من عمالية للتعلم الكلية التي تتم في حجرة الدراسة ، ويعتقد عدد من المختصين في علم النفس التزوي أن الاهتمام بالتفاعل بين المدرس والمتعلم له الأولوية والأسبقية على الاهتمام بحصائص الأفراد وإمكانياتهم ومهاراتهم.

كما أن المعلم هو المسئول عن تربية الأجيال ، فهو ليس مجرد مدرس ينقل المعلومات للتلاميذ ويملاً عقولهم بموضوعات للدراسة فقط ، وإنما وظيفته أشمل من ذلك بكثير، لأنه مدرب لشخصيات المتعلمين جسمياً وعقلياً وحقلياً.

وفي هذا الصدد يذكر أنور رياض وحسنه مخرو (١٩٩٢: ١٩) أن العديد من الدراسات قد أوضحت أن المدرسين يكونون توقعات سلبية تجاه ذوي صعوبات التعلم حتى قبل حدوث عملية للتعلم ، فتوقعات المدرس تجاه المتعلم الذي يعرف أنه يعاني من صعوبات في التعلم لا تكون سلبية ومتحيزة أثناء للتدريس وحتى بعد أن يثبت هذا المتعلم عكس ذلك ، فإن هذه التوقعات تظل سلبية كما هي ، فالمتعلم الذي يصنف على أنه لديه صعوبات في التعلم يعامل معاملة مختلفة عن غيره .

لذلك فإن شخصية المدرس وسلوكه قد تساعد المتعلمين على التعلم أو تعوق عملية التعلم لديهم ، فمن المعروف أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من المشكلات الأكاديمية، ولكن لما يلقونه من اتجاهات سلبية من قبل بعض المعلمين فإن ذلك يساهم في تثبيت المفاهيم السلبية للأقران من ناحية ، وزيادة تعقيد السلوك السفي غير الاجتماعي من ناحية أخرى.

٥- شبكة العلاقات الاجتماعية خارج الصف أو المدرسة:

تعرف شبكة العلاقات الاجتماعية على إنها سلسلة من التفاعلات الاجتماعية تربط أفراد محيين بجمعهم هدف مشترك أو مصلحة معينة ، وتكون شبكة العلاقات

الاجتماعية لهؤلاء الأفراد أسس السلوك المتوقع لكل فرد ، سواء كانت تلك المجموعة تابعة لمؤسسة رسمية كالمدرسة أو المستشفى ، أو مؤسسة غير رسمية كجماعة الجيرة أو فريق العمل التطوعي .

وبالنسبة للتلاميذ فإن الأسرة هي التواة الأولى لشبكة العلاقات الاجتماعية والتي تمنح المتعلم الأسس الأولى للتفاعل الاجتماعي ، وإن الإفراط في الحماية والرعاية لأسر المتعلمين غير العاديين يؤدي إلى توتر الوالدين ، والمصروف المفرط عليهم يؤثر على إحساسهم بالمعجز وعدم القدرة على التعلم ، وبالتالي ينعكس ذلك سلباً على علاقاتهم الاجتماعية خارج المنزل وقد تمتد بهم حتى سن البلوغ .

وفي دراسة هاجر وهوغن (Hagger & Vaughn, 1995) وجدنا أن بعض المتعلمين المعروفين بأن لديهم مهارات اجتماعية متقدمة في الصف الدراسي تراهم يتصرفون في الألعاب والأنشطة الرياضية ، ومن ثم تكون لديهم شبكة علاقات اجتماعية نامية بطريقة حسنة ، سواء في المنزل أو في مكان ما خارج الصف المدرسي ، كما نبين أن السلوك الاجتماعي على أرض الملعب لا يختلف بين المتعلمين العاديين وذوي صعوبات التعلم .

وفي دراسة رودلف وآخرين (Ruddolph et al, 1995) نبين أن إدراك الذات السلبية لذوي صعوبات التعلم يؤثر في الشبكة الاجتماعية فيعمل كوسيط للعلاقات بين الأسرة من جهة والأقران من جهة أخرى ، مما يؤدي إلى نقص المهارة الاجتماعية في الذات ، وأقران الجيرة والأسرة .

٦- الملاحظات المباشرة للتفاعلات الاجتماعية:

إن عمليات التفاعل الاجتماعي التي تحدث بين طرفين وهي إطار يعطى من أنماط التفاعل غير وسيط معين ، تؤدي في العادة إلى علاقة اجتماعية معينة أو إلى اتجاه اجتماعي معين .

ومن الممكن ملاحظة السلوكيات الاجتماعية التي يتخذها كل تلميذ من

المتعلمين ذوي صعوبات التعلم عند التفاعل مع المفترض والمعلمين داخل الفصل الدراسي وحارجه ، ويتم تقييمها بواسطة الملاحظة المباشرة ، وإحصاء تكرار كل وصف للسلوك في فترات زمنية معينة يحددها الملاحظ .

ومن أهم مزايا الملاحظة المباشرة أنها تيسر للباحث تسجيل السلوك كما يحدث في موافقة الطبيعة . فضلاً في الحالات التي يقوم فيها الأفراد للباحث ولا يتعاونون معه لأنهم قد يحشرون ألا يرقى سلوكهم إلى المستوى المتوقع منهم . أو يترجمون حيلة من البيانات التي يجمعها الباحث منهم وعظم . لذلك يحاول أغلب الباحثين ملاحظة السلوك وتسجيله دون أن يشعر الأفراد بهذه الملاحظة حتى يتجنب أي شوائب مصطنعة ينشأ بالسلوك بعيداً عن صورته العادية الطبيعية ، وبذلك يحصل الباحث على قطاع حقيقي لما في حياة الأفراد اليومية .

تلك العلاقات أو الانتماءات يجب ملاحظتها وتسجيلها بطرق مباشرة أو غير مباشرة حتى تكتمل مؤشرات المهارة الاجتماعية في صورتها النهائية .

مظاهر القصور في المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم

بين علماء النفس أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية ، مقارنة بأقرانهم ، ومقارنة بالمستوى العظمى الذي يتمتعون به .

فقد أشار مصطفى السيد (١٩٩٧ : ١١) إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصوراً في مهارات التواصل التي تعد بمثابة المؤشر للكفاءة الاجتماعية التي تظهر قدرات الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفاعلية مع الآخرين ، ويمانون كذلك قصوراً في درابهم بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي أثناء التفاعل الاجتماعي .

وأوضحت ناريمان رفاعي ومحمود عوض الله (١٩٩٣ : ٢٢٨) أن أوجه القصور في التوافق الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم ، تنصح من خلال مظاهر سلوكية عديدة لديهم ، مثل : الحرج من السلام على الآخرين ومن التحدث معهم ،

وعدم التعاون، والخرج من المجلس الآخر، وتحقير الآخرين والتقليل من شأنهم، وعدم الإحساس بمشاعر الآخرين أو التعاطف معهم، وعدم المشاركة في أي نشاط، وعدم الانتماء والتعرف على الآخرين، والاضطراب من توجبه أية أسئلة، والاضطراب من الحديث أمام الآخرين، وقلة الأصدقاء، والاضطراب وعدم القدرة على التصرف عندما يعصب الوالدان، والاضطراب من ركوب المواصلات العامة، والشعور بالحوف عندما يتمدد عليه أحد، والخرج من الاعتذار عند إخطأ، والخرج من الدخول في أماكن بها أناس كثيرين. ونشير كل هذه المرافف إلى وجود قصور شديد في مهارات التواصل الاجتماعي للعطلى وغير العطلى لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وتوصلت سعدة أبوشقة (١٩٩٤: ٧-٢٣) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أقل إنساناً للمعلم، وأقل التزاماً بتنفيذ إرشادات المعلم داخل حجرة الدراسة، وأن كثيراً منهم لديه عدد أقل من الأصدقاء بالمقارنة بالمعديين، وأهم يعانون من صعوبة الاحتفاظ بالأصدقاء، وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أكثر رفضاً وإعمالاً، وأقل تقبلاً من جانب الآخرين (معطين وزملاء) بالمقارنة بالمعديين، وأهم يعانون من اضطرابات في السلوك النفسي بحيث إنهم يستخدمون لغة أكثر تعقيداً عند التحدث مع الآخرين، وأنهم قلما يوجهون عبارات الشكر والمجاملة لزملائهم بالمقارنة بالأطفال المعديين، وأنهم يتصفون بأساليب محادثة غير توكيدية. وأن هؤلاء الأطفال ينقصهم الدقة في فهم هذه التواصلات غير اللفظية بالمقارنة بالمعديين، وأنهم أقل دقة في فهم التفاعلات الاجتماعية بالمقارنة بالمعديين. كما أنهم يعانون من نقص القدرة اللفظية بومن صعوبات في التحدث مع الآخرين، كما ينقص أسلوبهم في التحدث بأنه غير توكيدي. كذلك فإنهم يعانون من صعوبات في استمرار التواصل بالعين، وفهم الرموز وصعوبة في الإدراك الاجتماعي غير اللفظي، بالمقارنة بالمعديين.

ولقد أكدت والكر (Walker, 1997: 66) على أن مهارات التواصل الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم أكثر بطئاً وتأخراً، مقارنة بجوانب النمو الأخرى، وبخاصة النمو العقلي. وتنسج للعجوة بين نمو اللغة والتواصل، وجوانب النمو الأخرى. مع التقدم

في العمر؛ بحيث يندو للتوظيف الاجتماعي للغة والنواصل أبرر الجواب بطلاً وتأجراً لدى ذوي صعوبات التعلم.

وقدم محمد الديب (١٨٣:٢٠٠٠) عرساً للخصائص الاجتماعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم أشار فيه إلى أنهم يتصفون بانخفاض درجة التفاعل والاندماج مع الآخرين في الفصل الدراسي. فالمتعلم ذو صعوبة التعلم تبده غير متعاون مع زملائه، ولا يستطيع تحمل المسؤولية الاجتماعية، ولديه قصور في التعامل مع المواقف الجديدة في البيئة المحيطة به، فضلاً عن عدم اتباع تعليمات النظام المدرسي. كما ذكر أن الفرد ذو صعوبة التعلم غير اجتماعي، ولا يهتم بأراء وحاجات الآخرين، وغير مقبول لدى زملائه، ولديه ضعف في العلاقة مع الأصدقاء، وغير قادر على الاندماج معهم، ولا على تكوين صداقات، ويميل إلى العمل الفردي، ولديه مشكلات في التوافق الاجتماعي، وينسحب بالانسحاب الاجتماعي، وغير متعاقل مع عملية التعلم.

وأوضح نبيل حافظ (١٥٠:٢٠٠٠) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية عديدة أهمها: ضعف أو سوء الإدراك الاجتماعي، سوء التقدير والحكم، صعوبة استقبال مشاعر الآخرين وتكوين الصداقات، مشكلات وصعوبات في العلاقات الأسرية، الصعوبات الاجتماعية في المواقف المدرسية، مثل: المقارنة بالآخرين وعدم مشاركتهم مشاركة هائلة وعدم الالتزام بالنور الاجتماعي، وتحتل الآخرين وتجاوزهم دون مراعاة لحقوقهم، وعدم تقبل التعليمات والالتزام بها.

وتذكر رينب شقير (٢٧٩:٢٠٠١) أن الفرد ذي صعوبات التعلم يعاني من سوء التوافق للشخصي والاجتماعي، وصعوبة في النواصل الداخلي والخارجي ويميلون إلى الانطواء والانسحاب.

ويصيف صبحي الكفوري (٢٣٣:٢٠٠١) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، إذ يعانون من اضطرابات في

التواصل التلقائي يحتاجون إلى التدريب على مهارات التواصل والمخاطبة والعبادة هي المواقف الاجتماعية، والتدريب على مداومة النظر للمتحدث الآخر، وتقديم التحية والإطراء، ومهارة الاستماع واحترام آراء الآخرين والاهتمام بانفعالاتهم، ومهارة المشاركة ولعب الدور.

أسباب الصعوبات الاجتماعية لنزوي صعوبات التعلم

لقد اهتمت المنظمات على اختلاف مستوياتها وتوجهاتها بالصعوبات أو المشكلات الاجتماعية، وصنفتها ضمن تعريف صعوبات التعلم، واشتمل على اضطراب أو صعوبات المهارات الاجتماعية، وذلك لأهميتها على مجمل حياة الفرد.

وقد اهتم الباحثون بالأسباب التي تنفخ حلف الصعوبات الاجتماعية لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، ويذكر متحى الزينات (١٩٩٨: ٢٢٨) أن أسباب الصعوبات الاجتماعية ترجع إلى عدم الاستخدام المناسب للمعايير والمؤشرات، والدلالات الاجتماعية، وتنقسم أسباب الصعوبات الاجتماعية إلى أسباب أولية، وأسباب ثانوية:

● **الأسباب الأولية:** وتشير إلى الاضطرابات الفطرية في الجهاز العصبي المركزي، وهذا ما أكدته اللجنة المحلية الاستشارية لصعوبات التعلم (ICLD) في تعريفها، حيث رأيت أن اضطرابات المهارات الاجتماعية تحدث نتيجة لاضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، والتي تتداخل مع العوامل الوراثية منتجة هذه الصعوبات.

● **الأسباب الثانوية:** وترجع إلى أن الصعوبات الاجتماعية التي يعاني منها المتعلمين ذوو صعوبات التعلم هي نتاج الصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها هؤلاء المتعلمين، حيث تزداد هذه الصعوبات إلى تكرار مرور المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بمواقف وخبرات الفشل الأكاديمي، مما يجعل النظرة إليهم دون المستوى، مما يؤثر على الوضع الاجتماعي لهؤلاء المتعلمين.

ويرى أبور الشرفاوى (١٩٨٤: ٤ - ٦) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون الاستفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة في الفصل الدراسي وخارجه، ولا يستطيعون إدراك العلاقات أو فهم واستيعاب ما يسمعون، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التعلم الذي يمكن أن يصلوا إليه؛ فهم يفتقرون إلى استخدام المؤشرات والدلالات والمواقف الاجتماعية المناسبة، لذلك تكون سلوكياتهم مضطربة.

ويشير جميل الصعادي (١٩٩٧: ١٦٩) إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات اجتماعية، ومن مشاعر الإحباط والفشل نتيجة فشلهم المتكرر في المتطلبات المدرسية، وانعكاسات ذلك الفشل في المنزل، ومع المحيطين بهم، وكذلك ذلك ينعكس من مواقف اللدافى الأكاديمي وهي مواقف ذات طبيعة تداخلية.

ومن ناحية أخرى فإن المستوى الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم يحدد وضعه داخل أسرته ومدرسته، وبين رفاقه؛ فالمتعلمين ذوي صعوبات التعلم من ذوي الذكاء العادي أو فوق المتوسط، ومن ثم فإنهم يكونون أكثر استيعاباً وانعكاسات فشلهم الدراسي في المدرسة، كما يكونون أكثر استيعاباً وانعكاسات هذا الوضع على كل من البيت والمدرسة وبين الأقران.

ومما لا شك فيه أن صعوبات التعلم في أي مادة من المواد الدراسية تشكل نقطة حطيرة في حياة المتعلم، ونسبته في الدور والقلق، وتتصحب لمشكلات اجتماعية مثل نقصان الثقة في النفس بل وقد تصل إلى درجة الإحباط، وقد يظهر عليه السلوك العدواني، وهذا يؤكد العلاقة السببية بين التحصيل الأكاديمي والمشكلات الاجتماعية وأن أحدهما هو سبب الآخر ونتيجته والعكس صحيح.

وينكر صبحي لكفورى (٢٠٠١: ٢٣٢) أن صعوبات التعلم التي يعاني منها المتعلمين ذوو صعوبات التعلم تحدث نتيجة الانتقال إلى الممارسة الفعالة المدعمة، أو نتيجة نظم استجابات غير ملائمة.

وينكر جريشام وناجل (Gresham & Nagle, 1989) أن الصعوبات الاجتماعية تأتي نتيجة للفشل في اكتساب المهارات الاجتماعية بسبب ندرة الفرص لتعلم المهارة أو ندرة الفرص لتعلم النماذج من السلوك الاجتماعي المقبول .

ويذكر أحمد عواد (٢٠٠١) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات اجتماعية نتيجة عدم السلوك الإيجابي في الأفعال التي يؤدونها ، فهم في حاجة إلى كلمات الدناء والتعريف كلما أُمروا بنجاحاً حتى يستطيعوا أن يكونوا خبرات طيبة عن ذواتهم .

ويذكر صالح هارون (٢٠٠٤ : ١٩) أن العديد من يرجع كثير من الاختصاصيين أمثال: (Scumaker & Donald, 1980) ، (Gersham, 1986) ، (Vaughn & Hogan, 1994) ، وريتلر السرطاري وآخرون (٢٠٠١) أن الصعوبات الاجتماعية التي يظهروها المتعلمين ذوو صعوبات التعلم ترجع إلى عدد من العوامل وهي:

- المعز في عمليات التواصل اللغوي .
- تراكمات الفشل .
- المعز في عمليات التواصل غير اللفظي .
- المعز في التعبير عن السرور بأساليب غير لفظية .
- اضطراب نسق العلاقات الأسرية .
- التمييز في المعاملة من جانب المعلمين والأقران .

مما سبق يرى المؤلف أنه يوجد ارتباط شديد بين الصعوبات الاجتماعية والصعوبات الأكاديمية فكلاهما يؤثر في الآخر ويتأثر به ، فالوقوف على معرفة أسباب الصعوبات الاجتماعية سيساعد على وضع إستراتيجيات ملائمة لفئة ذوي صعوبات التعلم ، وتساعد هؤلاء الأفراد في الحصول على التفاعل الاجتماعي الإيجابية مع المحيطين بهم .

التدخل السيكولوجي مع ذوي صعوبات التعلم لتنمية المهارات الاجتماعية لديهم:

يشير أحمد مهدى (٢٠٠٢: ٢٧٣) أن الخصائص الاجتماعية الإيجابية نعد محكاً هاماً في الحكم على الإنسان السوي. لذا فإن غرس بعض المهارات الاجتماعية، وحب العمل الجماعي بروح الفريق، وتحمل المسؤولية، أموراً مهمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، لمواجهة المطالب المعقدة للمهام الأكاديمية إذ توصف بالندني لديهم بهذا يجعلهم غير قادرين على تحقيق إمكاناتهم العقلية مما يجعل تحصيلهم العلي أقل من التحصيل المتوقع منهم.

ولا تعتبر صعوبات التعلم مشكلة تربوية فحسب، بل مشكلة نفسية تكيفية تؤثر على الطفل ووالديه وأسرته، مما يستلزم التدخل التدريوي والعلاجي، بل واستخدام تكتيكيات الإرشاد والعلاج النفسي الملائمة، بما يسهم في تخفيف معاناة هؤلاء المتعلمين.

وقد أشار فوفن وسيناغوب (Voughn & Smagub, 1998: 453) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم استعداد كبير لتعديل سلوكياتهم الاجتماعية إذا ما استخدمت معهم البرامج المناسبة لذلك.

ومن ثم تمتددت أساليب التدخل العلاجي حيث اتخذت من التدريب على المهارات الاجتماعية، مدحاً للنطب على القصور في السلوكيات الاجتماعية، وما يتخلف عنه من آثار.

وقدأوضح سيجل وجولد (Siegel & Gold, 1982: 113) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى التدخل العلاجي وبخاصة في مجال التواصل الاجتماعي والتفاعل الوجداني بين هؤلاء المتعلمين وأسرهم. ومن هذه الأساليب: استخدام الدمى والعرائس، والحديث عن قصة يتم تسجيلها على شرائط كاسيت، ثم تعاد في البيت. وقد ثبتت فاعلية هذه الأساليب مع ذوي صعوبات التعلم، لأن هذه الأساليب تتيح للطفل للتوحد مع أشخاص القصة فيعيد للطفل النظر إلى حياته مع

الأخرين، كما نتج له التطهير والتنقيح الاتعمالي، ومن ثم الاستبصار *Insight*. وتجدد بالمؤلف الإشارة إلى أن هذه الأساليب هي التي يقوم عليها تأسيس صوريته للسيكودراما، حيث يقوم الأطفال بلعب وعكس الأدوار، ويقدمون أنفسهم ويقدمون الآخرين أمام جمهور موجود، بل ويقومون بعمل للحلم، إذ يندكرويه ويمثله، بما يساهم في التنقيح الانفعالي والاستبصار.

ويلاحظ أن فنيات لعب الدور، وقلب الدور، والناثرة للسمرية أوما يطلق عليه في السيكودراما المكان السعري، والديالوج تعد فنيات أساسية في السيكودراما، وجميعها فنيات يمكن استخدامها مع المتعلمين للماديين أو ذوي صعوبات التعلم لتنمية مهاراتهم الاجتماعية التواصلية. وقد دعت ليرنر (Lerner, 2000: 551) إلى استخدام بعض الفنيات لتنمية المهارات الاجتماعية. كما استخدمت سعدة أبوشقة (١٩٩٤: ٤٠) فنيات النمذجة ولعب الدور والتعزيز لتحليل السلوك لدى ذوي صعوبات التعلم وأشارت إلى أنها كانت فعالة ومؤثرة مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، في تعليمهم السلوك الاجتماعي الإيجابي، وزيادة كفاءة التفاعل والتقبل والتأثير الاجتماعي.

وأكد فتحى الريات (١٩٩٨: ٣٤٦) على ضرورة تدريب هؤلاء المتعلمين على تقدير ما يفعله الآخرون من أجلهم، والتعبير عن ذلك بمختلف صور التعبير اللفظي وغير اللفظي، والاستفادة من تقييم ردود أفعال الآخرين للاستجابة التي تصدر عنه، وذلك من خلال عمليات الاستحسان والاستهجان، وهما بمثابة التعزيز لهذه الاستجابات، وتدريبهم على حسن التعبير عن ذواتهم وأفكارهم بقدر مقبول من التناغم الاجتماعي، الذي يمكن تغليب الآخرين ومشاركتهم.

ويشير عبد الباسط حصر (٢٠٠٥: ٤٧ - ٤٨) إلى مجموعة من الأساليب التي يمكن استخدامها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، باعتبارهم أطفالاً مدعدين، يمكن عرضها على النحو التالي:

١- إعادة الدمج في جماعة: Regrouping بمعنى أن ينضم هؤلاء الأطفال في جماعات أقل متفاداً وكثراً وفقاً، فلا يجلس المرحوض مع الزملاء، بمعنى ينصلي له أن يتقبل وينضم للمهارات التواصلية.

٢- الكشف عن مهام جماعية: Finding Group Jobs

٣ - البحث على الاندماج التدريجي: Using Gradual Induction وذلك بإتاحة الفرصة للتلميذ بلّ يعمل في جماعة صغيرة ، حتى يشعر تدريجياً بالارتياح.

٤- البحث في القدرات الخاصة: Finding Special Skills ، فحتى المتعلم الضعيف في مستوى الذكاء لديه مهارات، رد على ذلك أنه إذا كان المتعلم يعمل في نشاط محبوب إليه ، فإنه سوف يتعلم الثقة بالنفس والمكانة بين زملائه.

٥- التدريب على المهارات: Training In Skills ، مثل ما يحدث في الألعاب الرياضية ، أو التمثيل ، أو الأنشطة الجماعية .

٦- المناقشة: Discussion وذلك بهدف تغيير المعتقدات السيئة في السلوك إلى عادات حسنة ، ويهدف الاستيعاب بالصفات الحسنة المقبولة اجتماعياً.

٧- التوجيه الشخصي: Personal Guidance ، وذلك من قبيل مجرد اقتراح بسيط على المتعلم بما قد يعاونه في إيجاد الطريق إلى الانضمام إلى الجماعة. إذ يقتصر البصر على المعرفة أو الثقة بالنفس ، في تمكنهم من اختراق جماعة ما.

هنا، ويرى المؤلف أن مهارات التواصل الاجتماعي الأساسية التي يحتاج للطفل ذو صعوبات التعلم أن يتدرب عليها تتضمن: التواصل البصري، بيرة الصوت للهدنة، الحديث بأدب وبما يتلاءم مع الموقف ، المبادرة بمعنى أن يبحث عن شخص ما يتكلم معه ، الإنصات بمعنى أن ينظر إلى الآخرين وينتبه إليهم ، التجاوب مع

الآخرين ، بمعنى أن يقول شيئاً ما ، بعد أن يتحدث معه شخص ما ، الإحساس بالموضوع ، بمعنى عدم الخروج عن الموضوع ، اتخاذ القرار ، وطرح الأسئلة ، ومهارة الاستمرار في الحوار والمناظرة ، استخدام العاطف مؤدبة ورقيقة في الوقت المناسب ، والمشاركة في الأنشطة والحبرات الاجتماعية ، واتباع التعليمات والتقواعد المنظمة للسلوك الاجتماعي مثل ما يحدث في اللعب ، ومساعدة الآخرين ، بمعنى أن يفعل أشياء مفيدة وسارة للآخرين المحتاجين للمساعدة ، والمظهر الشخصي الجذاب ، والابتناسام ، ومعاملة ومدح وإطراء الآخرين ، ولديه القدرة على تكرير صداقات جديدة ، والمبادأة بالتفاعل والحديث بكفاءة ، والتعبير عن العصب بصورة مقبولة ، والاعتذار عندما لا يستطيع مساعدة الآخرين .

الفصل الثامن عشر
التعلم التعاوني
لذوى صعوبات التعلم

الفصل الثامن عشر

التعلم التعاوني لنهوي سمويات التعلم

مقدمة:

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان، وخلق فيه صفات وسمات تميزه عن سائر المخلوقات الموجودة على سطح الأرض. ومع ذلك تظل قدرات الإنسان الجسدية والعقلية محدودة، وغير مؤهلة لأن تتحقق له كل ما يطمح إليه من رغبات واحتياجات، ومن أجل ذلك كان لزاماً عليه أن يتعاون مع الآخرين، ويتعاون الآخرون معه من أجل تحقيق الأهداف المشتركة. وهذه الرغبة لتحقيق الأهداف والرغبات من خلال التعاون والعمل الكفاء ليست مقصورة فقط على الإنسان العود، لكنها أيضاً تمتد إلى المجموعات في أي مجتمع كان. وحين ينظم عقد مجموعة من الأفراد من أجل تحقيق هدف معين فإنه يصبح من الضروري عندئذ أن تكون هناك إدارة تعمل على تهيئة الظروف، وتنظم الجهود من أجل الوصول إلى الأهداف المشتركة المطلوبة، وهذه الجهود تتمثل في قيام المعلم بدوره التدريبي السهل في تنسيق الأنشطة للصفية وغير الصفية المختلفة لمجموعة الطلاب، من خلال ممارسة استراتيجية التعلم التعاوني داخل هذه المجموعات، وقد استخدم كل مجتمع إنساني المجموعات لتحقيق أهدافه.

كما حدث ديننا الإسلامي على التعاون بين الناس بعضهم البعض في قوله عز وجل: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ (سورة المائدة، الآية: ٢)

وحدثنا أيضاً رسول الله صلى الله عليه وسلم في حديثه الشريف على التعاون حيث قال المؤمن للمؤمن كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضاً. وفي حديث آخر قال صلى الله عليه وسلم مثل المؤمنون في توادهم وتراحمهم وتماطعهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى عصبوا تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى.

فللتعاون بعد من أهم عمليات التفاعل الاجتماعي، ولا تقوم الحياة بدونه، فهو ضروري لبقاء الجماعة وتقدمها وتحصنها، وأغلب الأنشطة اليومية لا تتم إلا بالتفاعل التعاوني لأن الإنسان لا يعيش بمعزل عن الآخرين فيعتمد الناس بعضهم على البعض في إنتاج حاجتهم الأمر الذي أدى إلى ضرورة وجوده في المجتمعات الحديثة.

وإذا كان التعاون سلوكاً مهماً في حياة الأفراد والجماعات، فمن الأجدر أن يكون التعاون من أهم مطالب النمو الاجتماعي للأطفال، لينظم الطفل كيف يعيش مع نفسه، ويتفاعل مع غيره من الناس، وللمساعدة للطفل على تحقيق أفضل نمو ممكن من خلال دراسة نمو السلوك الإنساني لتحديد أفضل الشروط البيئية والممكنة للتعاون والتي تؤدي إلى أحسن نمو ممكن، ولتيسير اكتساب التكيف الاجتماعي السوي من خلال أساليب تعلم المهارات الاجتماعية وخاصة الشهادة التعاونية.

وقد ظهر في الآونة الأخيرة ما يسمى بعلم النفس للمدرسي School Psychology، ويكونه واحد من أهم فروع علم النفس التربوي المعاصر الذي يهتم بالتفاعلات الحادثة داخل الفصل المدرسي سواء كانت هذه التفاعلات تحدث بين المعلمين والمتعلمين، أو كانت تحدث بين المتعلمين وأقرانهم داخل الفصل المدرسي.

ويشير السعيد الجندى (١٩٩٥: ١٠٣-١٠٤) إلى أن استراتيجيات التعلم التعاوني لاقت اهتماماً كبيراً بسبب إمكانية استخدامها كبديل للفصل التقليدي الذي يؤدي إلى التنافس بين المتعلمين بدلاً من روح التعاون، حيث تبع الاهتمام الحالي بالتعلم للتعاون من عاملين أساسيين هما: إدراك أن البيئات التعليمية التنافسية تشجع الطلاب على التنافس مع بعضهم بدلاً من التعلم في شكل تعاوني، أما العامل الثاني فيتمثل في وجود دلائل تؤكد أن التعلم التعاوني إذا ما طبق بصورة مناسبة له القدرة على المساهمة بإيجابية في التحصيل الأكاديمي، وتنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات.

ويذكر أحمد الجندى وآخرين (٢٠٠٣: ٢٨٣) أن من أهم ملامح التعلم التعاوني

أنه يسمى الملوك التعاوني، ويحسن العلاقات بين المتعلمين في الجماعة، وعلاوة على ذلك فإنه يساعد المتعلمين في التعلم الأكاديمي، حيث إن الصفوف الدراسية التي تتعلم تطلماً تعاونياً تتفوق تفوقاً ذا مغزى ودلالة على صفوف الجماعة الصابطة في التحصيل الأكاديمي، ولأنه يتوافق أساس نظري وإيماني قوي للتعلم التعاوني يدل على أن البشر يتعلمون من خبراتهم وأن للمشاركة للنشطة في جماعات صغيرة تساعد على تعلم مهارات اجتماعية هامة، وفي نفس الوقت يساعد على تنمية اتجاهات ديمقراطية ومهارات تفكير منطقي.

١- التعلم التعاوني .. تطور تاريخي:

إن فكرة التعلم التعاوني ليست بجديدة أو مستحدثة، فقد كان تعليم الحروف قديماً يتم عن طريق التلمذة الصناعية، وهذه الطريقة تعتمد على أن يعلم الصانع صبيته تدريجياً حيث يتيح لهم فرص التعاون في أداء العمل المطلوب تعليمهم، وكان الممثل يدور حول مدى فائدة تعلم فرد لفرد وقد لخص فلاسفة الزمان فكرة التعلم التعاوني على النحو التالي (عندما تعلم تتعلم مرتين)، فالعبد يستفيد مرة عندما يعلم الآخرين، ومرة أخرى عندما يتعلم مع الآخرين.

وفي أواخر القرن الثامن عشر استغل جوزيف لانكستر وأندرويل مجموعات التعلم التعاوني في إنجلترا، ولقد انتقلت الفكرة إلى أمريكا مع افتتاح مدرسة نيسر على منهج لانكستر في مدينة نيويورك عام (١٨٠٦)، وفي إطار حركة التنظيم المجاني في الولايات المتحدة في أوائل القرن التاسع عشر تأكدت أهمية التعلم التعاوني.

وفي العقود الأولى من القرن لتاسع عشر اهتم فرانسيس باركر بالتعلم التعاوني والمثالية والتدريب التجريبية الأنثوية المرتبطة بالحرية والديمقراطية والفردية في المدارس العامة وقد ساهمت آراء باركر في خلق مدرس ديمقراطي وتعاوني وقد أثرت آرائه في التعلم الأمريكي.

وقد أتى جون ديوي "John Dewey" بعد باركر ليؤكد على أهمية التعلم

التعاونى حيث كانت مجموعات للنظم للتعاونى جرماً من طرفة المشروع فى النظم التى أكد عليها.

وفى عام (١٩١٦) كتب جون ديوى وكان أسناناً بجامعة شيكاغو آنذاك كتاب الديمقراطية والتربية "Democracy and Education"، وفيه بين أن حجات الدراسة يدعى أن تكون مرآة تمكس ما يجرى فى المجتمع الأكبر، وأن تعمل كمختبر أو معمل للنظم الحياة الواقعية، وقد لفتدى فكر ديوى أن يخلق المعلمون فى بيئتهم التنظيمية نظاماً إجتماعياً ينسج بإجراءات ديمقراطية وبعمليات علمية، وأن مسئوليتهم الأولى أن يثيروا دوافع المتعلمين ليعملوا متعاونين وينظروا فى المشكلات الاجتماعية اليومية الهامة.

وفى هذا السدد تذكر كوتر كوجك (١٩٩٢: ٢٠) أن الاهتمام العلى بدراسة التعاون والتفاعل فى الموقف التنظيمى قد بدأ فى أواخر الستينيات، وطهرت دراسات تحليل التفاعل فى المواقف التنظيمية، وتشجيع المنافشات بين المتعلمين والاهتمام بالأسئلة التى يستخدمها المعلم أثناء الشرح، وأنواعها، ومستويات التفكير .

ويشير جابر عبد الحميد (١٩٩٩: ٨٣-٨٤) إلى أنه فى عام (١٩٦٠) طور هريوت ثيلين "Herbert Thelen" إجراءات أكثر دقة لمساعدة المتعلمين على العمل فى جماعات وذلك فى جامعة شيكاغو، ونهب ثيلين إلى أن الدراسة يدعى أن تكون معملأ أو مختبراً أو ديمقراطية مصفرة ليبحث المشكلات الاجتماعية والمشكلات بيو الشخصية الهامة، وقدم أساساً معاهيمياً للتطورات الجديدة فى النظم التعاونى.

واشترك ديفيد جونسون "David Johnson" بحجرته فى علم النفس الاجتماعى التربوى مع روجر جونسون "Roger Johnson" بحيرته فى المناهج وطرق التدريس فى بحوث مشتركة معتمدين على نظرية درينش من سنة (١٩٦٩-١٩٩٠)، وتعاونوا فى إنشاء مركز للنظم التعاونى بجامعة ميسوتا بأمريكا، وكانت مهمة هذا المركز تطبيق بحوث النظم للتعاونى والتناصى، ومساعدة المناطق التنظيمية

والكفايات والمؤسسات التربوية الأخرى لتنفيذ النظم التعاوني في حجرة الدراسة.

ومن خلال هذا العرض التاريخي يرى المؤلف أن للتعاون والتناهن موجودان منذ أن خلق الله الجنس البشري، وأن بدء الاهتمام الفعلي بهما كان في أوائل الثمانينات، ونقد ركزت البحوث على أسلوب النظم التعاوني والتنافس في التسعينات بسبب إمكانية إستخدامه كبديل للفصل الدراسي الكلاسيكي؛ حيث انتشرت إستراتيجيات النظم التعاوني في معظم قارات العالم.

٢- مفهوم النظم للتعاوني:

غالباً يرجع مفهوم النظم التعاوني إلى المناخ السائد في حجرة الدراسة، حيث يعمل المتعلمين معاً في مجموعات صغيرة Small Groups لإنجاز مهام مشتركة، وهناك تعريفات متعددة للنظم التعاوني، من خلال إطلاع مؤلف الكتاب على العديد من الدراسات والبحوث والأدبيات التي تناولت النظم للتعاوني، وجد العديد من التعريفات للنظم التعاوني، يعرض منها المؤلف ما يلي:

يعرف واظمون (Watson, 1991: 141) النظم التعاوني بأنه طريقة لتنظيم الفصل الدراسي يعمل فيها الطلاب معاً في مجموعات غير متجانسة في المهام الأكاديمية لإنجاز هدف مشترك، وذلك بالمساهمات الفردية من كل عضو في الجماعة.

بينما عرفته كوثر كوجك (١٩٩٢: ٢١) بأنه نموذج تدريسي يتطلب من المتعلمين العمل مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم بعضاً، وأثناء هذا التفاعل للفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية.

ويذكر عبد المسم حسن ومحمد خطاب (١٩٩٣: ٨٠) أنه أسلوب ينظم فيه الطلاب في مجموعات صغيرة يتراوح عددها ما بين (٢-٦) طلاب مختلفي القدرات والاستعدادات ويسعون نحو تحقيق أهداف مشتركة، معتمدين على بعضهم

البعض ، كما تتحد وتثيفة المعلم في مرافقة مجموعات للتعلم ، وتوجيهها ، وإرشادها .
 في حين ينظر ناتيف (Nattie, 1994: 285) إلى التعلم التعاوني على أنه
 طريقة تعلم بالتعلم فيها المتعلمين في مجموعات صغيرة (٤-٦) ويتوحد فيها
 المتعلمين من خلال عوامل دافعية مشتركة بهدف الوصول إلى إتقان المادة
 الأكاديمية.

كما عرفه السعد الجندى (١٩٩٥: ١٠٩) بأنه تكتيك يتم فيه تعلم وتعليم وتهيئة بيئة
 صغرية مناسبة للطلاب للتعاون والتفاعل معا في مجموعات صغيرة من أجل التعلم
 وتحقيق الأهداف المرجوة ، وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم .

ويشير يعقوب موسى (١٩٩٦: ١٩) إلى أنه تعلم يتم من خلال تجمع طلابي
 في غرفة الدراسة ويعتمد أساساً على إيجابية متبادلة ومسئولية فردية وتفاعل تقابلي،
 وأثناء هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات معرفية وشخصية واجتماعية، ويحصلون على
 نتائج مرغوبة من الموقف التعليمي الذي يمزج به .

ويعرفه محمد فصل الله وعبدالحكيم زهرى (١٩٩٨: ١٧٩) بأنه إستراتيجية
 تدريسية يمارس خلالها المتعلمين على شكل مجموعات صغيرة أنشطة تعليمية بهدف
 فهم موضوع مقرر عليهم وذلك عن طريق إكتساب مفاهيمه .

ويذكر جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1999: 234) أن التعلم
 التعاوني هو العمل الجماعي لتحقيق أهداف مشتركة من أجل تعلم فرص نجاح الفرد
 والجماعة، حيث يرى الأفراد أنهم يستطيعون تحقيق أهدافهم فقط إذا شاركهم أقرانهم
 في نفس العمل .

بينما نشير جيهان السيد (٢٠٠٠: ٢١ - ٢٢) إلى أنه أسلوب تدريسي محطط
 له مسبقاً، يهدف إلى تنمية التحصيل الدراسي لكل تلميذ في الفصل، وتنمية مهارات
 التفكير العليا، وتنمية الجوانب الاجتماعية لدى المتعلمين، ويتعلم فيه للتلاميذ في
 مجموعات صغيرة، يسعون إلى تحقيق أهداف مشتركة معتمدين على بعضهم

البص، ويكون كل تلميذ مسئولاً عن نجاح جميع أفراد مجموعته.

ويمرغه وليد أحمد (٢٠٠١: ٧) بأنه مجموعة من التفاعلات هي الموقف للتعليمي / التعليمي، تعتمد على استخدام المجموعات الصغيرة من الطلاب الذين ينتمون في نشاط تعليمي يقوم على التواصل فيما بينهم، من أجل إنجاز أهداف محددة، وتحمل كل منهم نصيبه من المسؤولية، بحيث يحد مسئولاً عن تعليم نفسه وعن تعليم زملاؤه.

وقدم غيث (Ghauth, 2002, 266) تعريفاً للتعليم التعاوني ينص على أنه تقسيم أدوات العمل، ومصادر من أجل الوصول إلى مخرجات مشتركة والتأكد من أن كل أفراد المجموعة يتعلمون مادة محددة.

ويشير أين بكري (٢٠٠٣: ٩٨) إلى أنه إستراتيجية تدريسية تعتمد على عمل المتعلمين معاً في مجموعات صغيرة - بعد شرح المعلم للمفاهيم إجمالاً - حيث يتم العمل وتوزيع الأدوار في تعلم المهام التعليمية والتفاعل الإيجابي للمتعلم والمشاركة بين المتعلمين في إنجاز المهام ويمون كل تلميذ مسئولاً عن تعلمه وتعلم زملائه لتحقيق أهداف المجموعة معاً، وهنا يكون المعلم موجه ومشجع ومنظم.

ويضيف منصور الرواحي (٢٠٠٧) بأنه تنظيم و ترتيب الفصل في مواقف ديمقراطية تتيح للطلاب أثناء عملية التعلم الرجوع إلى زملائه بحيث يكتسب خبرات رياضية من خلال إسهامه في بناء وتكثيف المناقشات الاجتماعية والاتصالات والاختلافات.

ومن خلال العرض السابق لتعريفات المختلفة التي تناولت التعلم التعاوني يخلص المؤلف إلى ما يلي:

أ- إن التعلم التعاوني مفهوم عرّفه الباحثون والمتخصصون بتعريفات متعددة تبعاً لتباين رؤى وجهات نظر كل منهم، فمنهم من رأى أنه طريقة تدريس أو تعلم، ومنهم من رأى أنه نموذج تدريس، ومنهم من رأى أنه أسلوب تدريس، ومنهم أيضاً

من رأى أنه إستراتيجية تدريس .. وهكذا. وبالنظر إلى هذه المفاهيم يتضح أنها جميعاً مقبولة بشرط تعديد المفهوم تبعاً للمقصود منه. فمثلاً عند الحديث عن أحد نماذج التعلم التعاوني وكيفية تنفيذه داخل حجرة الدراسة فيمكن هنا أن نطلق عليه طريقة تدريس أو تعلم، وعند الحديث عن نماذج النظم للتعاوني وإجراءات كل نموذج وكيفية تنفيذ هذه الإجراءات داخل حجرة الدراسة فإنه يمكن أن نطلق عليه إستراتيجية تدريس، أما عندما نتحدث عن التعلم التعاوني من حيث فلسفته وأساسه ونماجه وإجراءاته؛ فيمكننا هنا أن نطلق عليه منهجاً. حيث إن المنهج أعم وأشمل من الإستراتيجية، والإستراتيجية أعم وأشمل من الطريقة، والطريقة أعم وأشمل من الأسلوب.

ب- إن النظم التعاوني يعد شكلاً للتدريس يعمل على تيسير عمل المتعلمين معاً في مجموعات صغيرة، ينظمون من خلاله مهارات التعاون، والإعتماد المتبادل التي تُعدهم بشكل جيد للمواقف الحياتية المختلفة.

ج- إن النظم التعاوني قائم على جهد التعلم والتعلم معاً.

وتأسيساً على ما تقدم يُعرّف المؤلف النظم التعاوني بأنه مجموعة من الطرق التطويرية التي يتم فيها تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة في المهام الأكاديمية يتراوح عدد أفرادها ما بين (٣-٦) متعلمين مختلفي القدرات والاستعدادات، يتفاعلون معاً لإيجاد أهداف مشتركة من أجل تنظيم فرص نجاح العرد والجماعة، وذلك يكون في علاقة قائمة على الاعتماد الإيجابي المتبادل والمسئولية المشتركة، وتحت إشراف وتوجيه المعلم، مع مراعاة الديمقراطية واحترام آراء الآخرين أثناء تفاعل المجموعات معاً، مما يؤدي إلى نمو مهارات شخصية واجتماعية إيجابية لدى المتعلمين.

٣- أهداف التعلم للتعاوني:

تعد طور نموذج التعلم للتعاوني لتحقيق ثلاثة أهداف تعليمية هامة على الأمل:

(أ) - التحصيل الأكاديمي : Academic Achievement :

على الرغم من أن التعلم التعاوني يصمم أهدافاً إجتماعية متنوعة، إلا أنه يستهدف أيضاً تحسين أداء المتعلمين في مهام أكاديمية هامة، ولقد برهن مطوروه على أن نموذج بنّية المكافأة للتعاونية يريد من قيمة التعلم الأكاديمي عند المتعلمين ويميز المعايير المرتبطة بالتحصيل، ويمكن أن يعيد التعلم للتعاوني المتعلمين ذوي التحصيل المنخفض، وكذلك المتعلمين ذوي التحصيل المرتفع الذين يعملون مما في المهارات الأكاديمية حيث يقوم ذوي التحصيل العالي بتعليم ذوي التحصيل المنخفض، وهكذا تتوفر مساعدة خاصة من شخص يشاركهم في اهتمامهم وميولهم ولعلمهم الشبابة، ويكتسب ذوي التحصيل العالي في هذه العملية تقدماً أكاديمياً، وذلك لأن العمل كمدرس خصوصي يتطلب التفكير بعمق أكبر في علاقة الأفكار بعضها ببعض في موضوع معين.

(ب) - تقبل التنوع : Acceptance of Diversity :

وهناك تفسير هام ثاني لنموذج التعلم للتعاوني وهو التقبل الأشمل والأعرض لأناس يعيشون في الثقافة والطيفة الاجتماعية والقدرة أو عدم القدرة والخصر، حيث يتيح التعلم التعاوني العرض للتلاميذ ذوي الحلفيات المتباينة والظروف المختلفة أن يعملوا معتمدين بعضهم على البعض الآخر في مهام مشتركة، ومن خلال استحداث بنّيات للمكافأة التعاونية يتعلمون تقدير الواحد للآخر.

(ج) - تنمية مهارات الاجتماعية : Social Skills Development :

وثمة هدف هام ثالث للتعلم للتعاوني وهو أن يتعلم المتعلمين مهارات التعاون والتناظر، وهذه مهارات هامة على المرأ أن يكتسبها في مجتمع يتم فيه القيام بأعمال

الكبار أو الراشدين هي منظمات ومجتمعات محفّية يعتمد بعضها على بعض وتتفاوت وتتدرج ثقافتها.

٤- الأسس النظرية للتعلم التعاوني:

يشير فاروق عثمان (١٩٩٥: ٩٥) إلى أن نظرية للتعلم التعاوني تستند على نظرية للتعلم الاجتماعي الذي قدمه والتر "Walter" حيث إن التعلم الاجتماعي يتم من خلال النموذج "Model" وأن عملية للتفاعل تلعب دوراً كبيراً وأساسياً في التعلم التعاوني، ويشترك الأفراد من أجل تحقيق ذلك الهدف، وهذا الاعتماد المتبادل يجمع الأفراد على:

- أ- تشجيع بعضهم البعض لأناء ما يمكن أن يساعد المجموعة على النجاح.
- ب- مساعدة بعضهم البعض لأناء ما يمكن أن يساعد المجموعة عل النجاح.
- ج- محبة الآخرين إذ أن الأفراد يحبون من يساعدهم على تحقيق أهدافهم.
- د- كما أن التعاون يزيد من الاتصال الايجابي بين أفراد المجموعة.

٥- نظريات للتعلم التعاوني والتعلم التنافسي:

تشير أسماء الجبري ومحمد النيب (١٩٩٨: ٥ - ٧٠) إلى أن نظريات التعاون والتنافس مرت بمراحل تطور متعددة تحدد هي:

- أ- المرحلة الأولى: تحدد فيها صياغة المفاهيم الأساسية للنظرية.
 - ب- المرحلة الثانية: وتحدد في استخلاص التسميمات المنطقية المرتبطة بالمفاهيم الأساسية واستخلاص الافتراضات السيكولوجية للمفاهيم، وإلى ذلك صياغة الفروض الأساسية والتنوعية المرتبطة بمؤثرات للتعاون والتنافس.
 - ج- المرحلة الثالثة: تطبق هذه التسميمات في مواقف تجريبية.
- وهيما يلي عرضاً لهذه النظريات على النحو التالي:

أولاً: نظرية دب وماي Dob & May Theory:

كان للدراسات التي قام بها دب وماي (Dob & May, 1973)، أهميتها في ظهور مفاهيم التعاون والتنافس في النظريات الاجتماعية والاقتصادية.

فقد أعاد دب وماي "Dob & May" نظرية مفصلة مبرراً فيها بين التعاون والتنافس على النحو التالي:

عرف التعاون بأنه بذل أفراد الجماعة أقصى جهدا لديهم لتحقيق أهداف الجماعة معا والاشتراك في المكافأة بالتساوي بين أفراد الجماعة.

وعرف التنافس بأنه بذل الفرد أقصى جهد لديه لتحقيق الهدف قبل الآخرين والفوز عليهم في الجماعة.

وقد تناول دب وماي "Dob & May" المبادئ الأساسية المرتبطة بالعلاقات التعاونية وهي كالآتي:

- أ- أن تبذل الجماعة أقصى جهد لديها سعياً وراء تحقيق أهداف مشتركة.
- ب- الالتزام بقواعد الموقف المحدد لتحقيق الهدف بنسبة متساوية بين الأفراد.
- ج- أن يبرز الأفراد أفضل أداء لتحقيق الهدف المشترك بنسبة متساوية بين أفراد الجماعة.
- د- أن تكون لدى الأفراد أفضل نسبة كبيرة من الاتصال الشخصي والتلفظي ومفاد من التعامل الإيجابي.

ثانياً: نظرية بارنارد Barnard Theory:

لقد وضع بارنارد (Barnard, 1938)، نظرية شاملة لطبيعة النظم التعاونية ناقش فيها أسس العمل التعاوني بين المتحطمين في الفصل الدراسي وتوصل إلى أن التعاون يكون أكثر فعالية في الموقف الدراسي، وذلك للتغلب على الانفراد في العمل، لأن الجماعة التعاونية يكون لها هدف مشترك بين أعضائها ويسعى كل عضو فيها

لتحقيق الهدف، ويرجع بارنارد العوامل الاجتماعية التي تظهر من خلال الموقف التعاوني إلى اعتبارين:

- أ- البحث عما يحدث أثناء عمليات التفاعل التي يطررها الموقف .
- ب- الدوافع والحاجات التي نؤخذ في الاعتبار هما (التأثير، استمرار التعاون) .

ثالثاً: نظرية دويتش : Douth Theory

عندما نشر دويتش (Douth, 1949)، نظريته في التعاون والتنافس كان المرحس منهما تقديم وصف مجمل لأثر التعاون والتنافس على قيام الجماعات الصغيرة بوظائفها .

وقدم دويتش بطريقته في الخطوات الثلاثة التالية:

الخطوة الأولى: هي التصميمات المنطقية لتصور الموقف التعاوني التنافسي: بالنسبة للأهداف تكون الاعتمادية المتبادلة متزايدة في الموقف التعاوني وفي الموقف التنافسي تكون الأهداف الاعتمادية المتبادلة مفرقة .

الخطوة الثانية: الخصائص السيكولوجية الأساسية لنظريته وهي:

الخصائص السيكولوجية التي تجعل الفرد يدرك طبيعة الموقف على أنه تعاوني أو تنافسي بناء على التحرك نحو الهدف على النحو التالي:

١ - القابلية للإبدال . Substitutability

٢ - التعبير الانفعالي Cathexis

٣ - القابلية للحث على عمل ما . Inducibility

٤ - الأنشطة الموجهة نحو الآخرين .

الخطوة الثالثة: الفروض الأساسية للتعاون والتنافس للنظرية:

١ - المساعدة المتوقعة وللحقيقة .

٢- الاتصال والتأثير.

٣- توجيه المهمة.

٤- الصداقة والتأييد.

رابعاً: نظرية توماس : Thomas Theory

وصح توماس (Thohmas, 1957)، نظرية هي التعاون اعتمد فيها على نظرية دويتش وتعرض من خلال نظريته إلى مفهوم التسهيل "Facilitation"، واعتبر هذا المفهوم عاملاً مهماً في الاعتماد الإيجابي المتبادل المبني على تقسيم العمل بين الأفراد والجماعة والمؤسس على السعي وراء تحقيق هدف أعضاء الجماعة. وعرف توماس التسهيل: بأنه عبارة عن إجراء بين عَصَوَيْن على الأقل يعمل أحدهم على تيسير جميع السبل لتحريك العَصَو الآخر، وسمى هذا بوسائل التبسيط أو تيسير أحد الأعضاء تحريك الأعضاء الآخرين نحو أهدافهم المشتركة كما تناول توماس مفهوم الاعتماد المتبادل في آباء الدور Role interdependence وهو أن يعتمد كل عَصَو في الجماعة على الآخر في أداء مهمة ما، وعلى كل عَصَو أن يسهل للآخر دوره لأداء مهمته، كما لينجزوا مهامهم المشتركة.

خامساً: نظرية جونسون وجونسون : Johnson & Johnson

وصح جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1988)، نظرية لهما في التعاون أشارا فيها إلى عدة مفاهيم يمكن الاستفادة بها في المواقف التعاونية:

١- مفهوم الاعتماد الإيجابي المتبادل : Positive Interdependence

ويعني أن كل عَصَو يكون متأثر بأفكار الأعضاء الآخرين في الجماعة، نحت شعار (نعوم معاً نعرق معاً) وبذلك يدرك الأفراد أنهم يعملون معاً ويساعد بعضهم البعض لتحقيق المهمة الخاصة بكل فرد منهم وتمسيح الإجابات الحاططة سويًا.

٢- مفهوم الاعتماد المتبادل في المصدر: Resource interdependence

ويهتم بتقسيم الموارد التنظيمية والموارد والمعلومات بين أعضاء الجماعة ويوجد هذا المفهوم عندما يكون لكل عضو جزء من المعلومات الضرورية لإنجاز المهمة الخاصة به.

٣- مفهوم الاعتماد المتبادل في أداء الأدوار: Task interdependence:

وهو تقسيم العمل بين أعضاء الجماعة كي يقوم كل عضو في الجماعة بدور مختلف عن زميله لإنجاز مهامهم.

٤- مفهوم الإعتدال المتبادل في المكافأة: Reward interdependence:

ومعناه أن المكافأة توزع على أعضاء الجماعة التعاونية بالتساوي أو لا يكافأ أعضاء الجماعة عندما يحققون في إنجاز مهامهم.

٥- مفهوم للتفاعل وجهها لوجه: Face to face interaction

يشأ هذا التفاعل وجهها لوجه بين المتعلمين من خلال الاعتماد الإيجابي المتبادل ويتمثل في تبادل الحوار والمنافسة بين المتعلمين.

٦- مفهوم القابلية للمساءلة الفردية: Individual Accountability

وتعني أن كل عضو في الجماعة مسؤولاً عن تعلمه وتعلم الآخرين في الجماعة.

وتناولت النظرية عدة مفاهيم أخرى خاصة بالمهارات الشخصية والاجتماعية يمكن الاستعانة بها في الموقف التعاوني وهي:

١- مهارة الثقة.

٢- مهارة الاتصال.

٣- مهارة تنطلي الأدوار.

٤- مهارة القيادة.

٥- مهارة حل الصراع.

٦- مهارة تشغيل الجماعة.

مما سبق يرى مؤلف الكتاب أن بعض هذه النظريات تعرض للمواقف التعاونية والاندفاعية معا كـنظريتي دب وماي (Dob & May, 1973)، ودويتش (Doutch, 1949)، والبعض الآخر من النظريات تعرض للمواقف التعاونية فقط كـنظريات بارنارد (Barnard, 1938)، توماس (Thohmas, 1957)، وجونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1988).

وتبين أن هذه النظريات نشأت من خلال النظريات الاجتماعية - الاقتصادية، كما أشار دب وماي (Dob & May, 1973)، وتبين أن دويتش (Doutch, 1949) أعتمد في نظريته على المبادئ الأساسية في النظريات والدراسات السابقة، بينما أعتمد توماس (Thohmas, 1957)، وجونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1988) في نظرية كل منهما على ما ورد في نظرية دويتش (Doutch, 1949) من مفاهيم ومبادئ رئيسية.

كما أتت هذه النظريات على تعريف الموقف للتعاوني الذي ينص على أن الفرد يبذل كـمسو في جماعة أقصى جهد لديه لتحقيق الأهداف المشتركة مع زملائه في الجماعة والالتزام بتحقيق الهدف.

كما أهتمت كل نظرية بعرض مجموعة من المفاهيم المكتملة لبعضها البعض، مثلًا نجد بارنارد (Barnard, 1938) ركز على العوامل الاجتماعية التي تظهر في الموقف التعاوني (كالتفاعل والاندفاعية)، وركز أيضا على المتابعة والاستمرارية التي تعتمد على فعالية الموقف وكفاءة الأدوار.

بينما ركز دويتش (Doutch, 1949) في نظريته على المقارنة بين الاعتماد

المقابل للفرار في الموقف التعاوني والاعتماد المتبادل المعرقل في الموقف التنافسي.

أما ثوماس (Thomas, 1957) فقد ركز على مفهوم التسهيل لتحريك الأعضاء لأداء أدوارهم في الموقف التعاوني المبني على تسهيل تقسيم العمل بين أعضاء الجماعة.

بينما نجد أن جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1988) قد عرّضا في نظريتهما لعدة مفاهيم منها الاعتماد الإيجابي المتبادل في المصدر، والمهام، والأدوار، والكفاءة، وعرضا أيضاً مفاهيم للتفاعل وجها لوجه، والتقابلية للمساءلة الفردية، وركزا في نظريتهما على المهارات الشخصية والاجتماعية في الموقف التعاوني وهي مهارة اللغة بين زملاء، والاتصال، وتناهي الأدوار، والقيادة، وحل الصراع، وتشغيل الجماعة.

ومن خلال العرض السابق لتلك النظريات يرى المؤلف أن كل نظرية تعتمد على النظرية السابقة لها، ومكملة للنظرية التالية لها أيضاً، وبناءً عليه يكونوا في مجملهم بناءً كلياً متكامل ومنظومة من التفاعلات والسيادى والأساسيات التي تكون في النهاية الموقف التعاوني لإحداث ما يسمى بالتعلم التعاوني الفعال والنشاط البناء داخل حجرة الدراسة والذي يؤدي في نهايته إلى زيادة وتنمية التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين.

٦- خصائص التعلم التعاوني:

يذكر محمود منسى (١٩٠: ٢٠٠٣) مجموعة من الخصائص التي تميز إستراتيجية التعلم عن غيرها من أساليب وطرائق التعلم الأخرى فيما يلي:

أ- أنه يتم تعاون المتعلمين ومساعدتهم لبعضهم البعض الآخر وعادةً ما يكون أثر التعلم الناتج عن تفاعل الأفراد وتعاونهم مع بعضهم البعض أكثر استمراراً .

ب- أن يتيح للمتعلمين فرص المناقشة والحوار .

ج- أنه يصلى اهتماما أكبر بالجوئيت الاجتماعية فى نمو المنظم كالتفدرة على إبداء الرأى والمجادلة والحوار .

د- نظرا لأن المنظم يحصل على المعلومات بنفسه فإن هذه المعلومات تبقى لديه ويحتفظ لديه ويحتفظ بها فترة طويلة .

هـ- يمكن أن يستخدم المنظم التعاونى بقدر كبير من الثقة فى كل المستويات الدراسية أو الفرق الدراسية وفى جميع المقررات الدراسية وفى نظم أى مهمة من المهام التربوية .

و- يؤثر للنظم التعاونى على التحديد من للمرجات الطبيعية بطريقة أنية .
وتشير أسماء الجبرى ومحمد الديب (١٩٩٨: ٣٥) إلى أن المنظم للتعاونى يضم بعدة خصائص وجدانية ومعرفية كالتالى:

(أ) الخصائص الوجدانية:

يضم الموقف التعاونى وجود علاقة ايجابية بين المتعلمين تتعالى فى اليقظة والانشاء والصداقة والود بينهم، كما يوجد تقدير ايجابى للذات بين الأعضاء، وينخفض أيضا معدل القلق عن المتوسط بين المتعلمين، ويتم الفرز المتعاون بالأمان والألفة فى الموقف للتعاونى، وينصف أيضا الموقف التعاونى بأن الفضل والانتظام والظروف من الآخرين ينخفض بين المتعاونين كما توجد ثقة متبادلة بينهم، كما يضم للموقف التعاونى موجود روح الجماعة والتوافق فى العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين بالتحير عن الذات والاشترك فى المناقشات للجماعية.

(ب) الخصائص المعرفية:

يتميز الموقف للتعاونى بوجود مناقشات بين أعضاء الجماعة للتوصل إلى أفكار ومعلومات متعمق عليها، كما أن الموقف يقلل من تخير جهود الأفراد نحو الهدف المشترك، وعدم إعاقه بعضهم بعضاً، كذلك من خصائص الموقف التعاونى أن المكافأة يتم توزيعها بين أعضاء الجماعة بالنسارى حتى يهتم كل عضو فى الجماعة

بتحقيق الهدف المشترك، ويتسم أيضا الموقف للتعاونى بوجود اعتماد ايجابي متبادل متمثلا في المشاركة بين المتعلمين ومساعدة بعضهم بعضا في تعلم المادة الدراسية.

٧- عناصر التعلم التعاوني:

اتفق كل من جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1992: 177-178)، بورون (Burron, 1993: 699)، وديفيد (David, 2000: 98)، على وجود خمسة عناصر للتعلم التعاونى تعد بمثابة عوامل أساسية يترافق عليها نجاح أو فشل التعلم التعاونى، وهذه العناصر هي:

أ- الاعتماد الإيجابي المتبادل: Positive interdependence:

حيث تتطلب إستراتيجية التعلم التعاونى أن يكون كل تلميذ فى المجموعة مسئولا عن عمله كفرد ومسئولا عن عمل غيره فى المجموعة، لأن عمل كل فرد يعتمد على عمل زميله، فأى تفسير من تلميذ يؤثر على المجموعة، ويمكن هنا تعزيز مستوى أداء كل فرد من خلال التعذية الراجعة، بالإضافة إلى ذلك فإن الاعتماد الإيجابى المتبادل بين الأفراد يعمل على زيادة نفعية الأفراد نحو تحقيق الأهداف التى تسعى إليها المجموعة.

ب- التفاعل وجهاً لوجه: Face to Face interaction:

يحتاج المتعلمين إلى التفاعل اللفظى، ويتمثل ذلك فى التخييس الشفوى وإعطاء تفسيرات وتوضيحات، وذلك لزيادة فوائد التعاون وأعطائى التفاعل بين المتعلمين، ويتمثل هذا التفاعل أيضاً فى تعريف كل فرد فى المجموعة بما يقوم به الآخرون من جهد لإجاز نشاط تعليمى معين بهدف تحقيق أغراض المجموعة.

ج- المسئولية الفردية: Individual Accountability:

رغم نظم أفراد المجموعة سوياً إلا أن كل فرد له دور محدد عليه القيام به، وعلى كل فرد فى المجموعة أن يؤمن بأن كل فرد مسئول عن إنجاز المهمة الموكلة

إليه ، وألا يعتمد في تعلمه على أعمال الآخرين إلا إذا عجز بالفعل عن تحقيق الهدف المطلوب منه .

د- المهارات الفكرية للمجموعة : Inter Personal Small Group Skills

يحتاج كل فرد في المجموعة إلى مجموعة من المهارات للتعامل سوياً بإيجابية مثل: مهارات التعامل بين الأفراد ، مهارات للعمل في مجموعات صغيرة ، ويتولى تلك المهارات لا ينتج التعلم التعاوني ثماره بالإضافة إلى أنه يجب أن يعطى المتعلم الوقت والإجراءات لتطبيق تلك المهارات .

هـ- معالجة أعمال المجموعة : Group Processing

وهذه تتمثل في تأكيد المعلم على تماسك المجموعة واستمراريتها وتسهيل عملية تعلم المتعلمين للمهارات الاجتماعية والتأكد من التغذية الراجعة للتلاميذ .

٨- التعلم التعاوني .. ما له ، وما عاوه :

بال التعلم التعاوني كإنجاز حديث في طرق التدريس قبولاً واسع الانتشار في الوسط التربوي، وذلك لما له من مزايا تعليمية، ونفسية، واجتماعية في تدريس جل المقررات الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة، ولجميع المتعلمين على مختلف قدراتهم العقلية واستعداداتهم التحصيلية .

وفي هذا الإطار يذكر حسن زبون وكمال زبون (٢٠٠٣: ٢٦٣- ٢٦٤) مجموعة من السمات يصف بها التعلم التعاوني وهي:

أ- التعلم التعاوني صالحي لتعليم مختلف المواد الدراسية .

ب- يمكن تطبيق التعلم التعاوني في مختلف المراحل الدراسية بدءاً من رياض الأطفال وحتى مرحلة التعليم العالي .

ج- يساعد على فهم وإتقان ما يتعلمه الطلاب من معلومات ومهارات .

د- يعمى قدرة الفرد على حل المشكلات وتطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة .

- هـ- يدمى مهارات التفكير العليا.
 - و- يدمى المهارات الاجتماعية لدى الطلاب والملاقات الايجابية بينهم.
 - ز- يدمى اتجاهات الطلاب نحو المعلمين والمادة الدراسية والمدرسة.
 - ح- يحد من الإحساس بالخوف والتقلق الذى قد يصاحب عملية التعلم.
 - م - يدمى المسئولية الفردية واللقابية للمساهمة.
 - ز- يعمل على تلمح الطلبة بطلء التعلم مع أقرانهم ويشجعهم على المشاركة فى أنشطة التعلم للتصغىة.
 - س- يؤدى إلى تلمس المهارات التلموية والقدرة على التعبير.
 - ش- لا يمتاح إلى إمكانيات مادية كبيرة للتطبيقه.
 - س- يقلل من القدره الرمديه التى يحرص عنها المعلم المعلومات وكذا من جهده فى متابعة وعلاج الطلاب منفعضى للحصول.
 - س- يقلل من الجهد المبذول من قبل المعلم لتصحيح الأعمال التحريرية.
- ويشير جابر عبد الحميد (١٩٩٩: ١١٥- ١١٦) إلى أن من مزايا التعلم التعاونى أنه يشبع الحاجات الأساسية الآتية لدى المتعلمين:
- أ- الحاجة للتعبير والاختلاف والاسترحاء.
 - ب- الحاجة لتقديم معلومات للآخرين (الحاجة للعرض).
 - ج- الحاجة لتقيام بهمام أكاديميه بأحسن صورة ممكنة (الحاجة للإنجاز).
 - د- الحاجة للتناء وأن يكون موضع تقدير واعترااف بأدائه (الحاجة للتقدير).
 - هـ- الحاجة لحفاظ للفرد على احترامه لذاته (الحاجة للنفاع عن النص).
 - و- الحاجة لتكوين صداقات مع المتعلمين الآخرين (الحاجة للانتماء واتناد).
 - ز- الحاجة للمساورة وإتباع الآخرين (الحاجة للخصوع).

ح- الحاجة لمساعدة الآخرين (الحاجة للسلف).

م- الحاجة للبحث عن المساعدة من الآخرين (الحاجة للمعاصرة).

وعلى الرغم من المزايا التي يحققها النمط التعاوني، فإنه لم يسلّم من الانتقادات التي وجهت إليه، حيث يشير كل من: أسماء الجبري ومحمد الديب (١٩٩٨: ٤٥ - ٤٧)، ولويد أحمد (٢٠٠١: ١٧٧)، وحمزة أبو النصر ومحمد جمل (٢٠٠٥: ٢٩) إلى العديد من الانتقادات التي يمكن أن توجه إلى النمط التعاوني منها:

أ- النمط التعاوني يتم فيه اعتماد فرد على آخر وهذا يمكن أن يؤدي بدوره إلى احتمال تأخير أحدهما على الآخر، مما يؤدي بدوره إلى قبول الآخر لهذا التأخير (السيطرة).

ب- عمل المتعلمين معاً قد يجعلهم يفقدون تأكيدهم لدواتهم أو إثباتهم لشخصيتهم، حيث إن الجماعة توجههم إلى بناء مستوياتهم مما يصل بالنمط إلى المسايرة المفرطة (الإمعية).

ج- يتطلب أسلوب المجموعات أن يكون النمط ممكناً لعبرة كبيرة هي عملية تدريب المتعلمين وفق إستراتيجية النمط التعاوني داخل حجرة الدراسة، الأمر الذي يحتاج إلى وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً من قبل المعلم في إعداد المقرر وتدريبه، وتنويع مهارات العلاقات الاجتماعية، وإدارة الصف.

د- التمرکز حول النمط المبتكر والمثقف وإهمال الآخرين، فقد يرى المتعلمون في أحد أفراد المجموعة إنقائاً ملفتاً للنظر يدعوهم إلى الإنصات من حوله، والإهتمام بآرائه والتغريب إليه لإرضائه بكافة السبل ليطمعهم المصروف والمهارات.

هـ- إسماعاف الدافعية للنمط: حيث إن إحساس بعض المتعلمين بتفوق أحدهم هي تحقيق درجة الإنقائ بالمعركة المطلوبة قد يصرفهم عن المشاركة، فهو يكبيهم مؤونة البحث والعمل، الأمر الذي قد يؤدي بدوره إلى إسماعاف دافعيتهم للنمط، ومن ثم تقل مشاركتهم في العمل.

مما سبق يتضح أن التعلم للتعاوني قد لاقى قبولاً كبيراً في العديد من المؤسسات التدريبية، وذلك لما له من فاعلية في زيادة تحصيل المتعلمين وتغرفه على أساليب للتدريس الأخرى، وأن له أنصارات ومؤيدين. وفي الوقت ذاته فلم يسلم من الإنتقادات التي وجهت إليه من بعض معارضيهِ.

٩- مهارات التعلم التعاوني:

(أ) - التشكيل : Forming

عبارة عن تكوين المجموعات وتنظيمها بحيث يتوفر فيها الحد الأدنى للصفات المناسبة مثل: عمل المجموعات بدون صوصاء، ومع مرور الوقت يتعلم أفراد المجموعة سلوك المناقشة السليم، والتواجد مع المجموعة لفترات طويلة بدون تحرك كثير، واستخدام الصوت الهادئ.

(ب) - التوظيف : Functioning

ويتضمن هذا المستوى تنظيم مجهود المجموعة وإنشام مهامهم مثل: تحديد هدف المهمة، تحديد وقت إنشام العمل، تقديم تعليمات لكيفية إنشام العمل.

(ج) - التفكير : Formulating

هناك مجموعة من المهارات منطقية بالعمليات العقلية لبناء فهم أعمق للمواد الدراسية، وليحدث نوع من الخلط بين أفكار أفراد المجموعة ومن هذه المهارات: التلخيص، تصحيح تلخيص الأعضاء، إيجاد العلاقة بين موضوع الدراسة وخبرائهم الحياتية، فتح باب المناقشة.

(د) - التخمر : Fermenting

يتضمن هذا المستوى مجموعة المهارات التي يحتاجها الفرد ليستطيع إعادة صياغة مفاهيم المادة الدراسية، فيبحث عن معلومات أكثر، وينصح المتطور الأكبر للتعلم عندما تجتمع مجموعة من الأفراد تتحد للوصول لهدف تعليمي معين أي

يحدث نوع من المحفز الأعظم بالنسبة للمادة العلمية ومعالجة القضايا ومن هذه المهارات: انتقاد الأفكار، التكامل بين الأفكار، تحديد مواضع عدم الاتفاق.

١٠- تدريس مهارات للتعلم التعاوني:

هناك خمس خطوات لتدريس مهارة التعاون وهي:

أ- مساعدة المتعلمين على الشعور بأهمية المهارة.

ب- التأكد من فهم المتعلمين لمهارة التعاون.

ج- وضع مواقف تدريبية.

د- التأكد من أن المتعلمين يستخدم المهارة.

هـ- التأكد من مواظبة المتعلمين خلال التدريب على المهارة.

١١- استراتيجيات التعلم التعاوني:

للتعلم التعاوني عدة صور ونماذج تتفق جميعها في الأساس المتمثل في تقسيم المتعلمين إلى مجموعات ، والاعتماد الإيجابي المتبادل بين المتعلمين ، المهارات الاجتماعية والمسؤوليات الفردية والجماعية ، لكنها تختلف في طريقة تقسيم المجموعات ، وشكل كل مجموعة ، وأساليب العمل داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعات وبعضها البعض ، وفيما يلي يعرض المؤلف لبعض هذه الاستراتيجيات على النحو التالي:

أ- أسلوب تكامل المجموعات الممزقة التعاوني يسمى بـ: Jigsaw

كان أول من استخدم هذا الأسلوب أرونسون " Aronson " ، ثم تم تطويره على يد سلافين " Slavin " ، وهو أسلوب تعلم جمعي ، حيث يطلب من كل عضو في الجماعة تعلم جزء معين من الموضوع الذي يدرسه ، ثم يطمح لزملائه في الجماعة.

ولاعتماد هذا الأسلوب يقسم المدرس الفصل إلى جماعات، تتكون الجماعة من خمسة أعضاء ولهم قدرات تمصيلية مختلفة، ويجزئ المدرس الموضوع الدراسي المخصص إلى خمس أجزاء بناءً على عدد أعضاء الجماعة الواحدة، ويخصص جزء لكل عضو في الجماعة، يدرسه بنفسه مع زملاء له في جماعة مؤقتة تسمى بجماعة الخبراء، ثم يعلم هذا الجزء لزملائه في جماعته الأساسية بعد ذلك .

ويتكون هذا الأسلوب من خطوتين أساسيتين:

— الخطوة الأولى:

تخصيص خمس مهام رئيسية لكل جماعة، يقدم المدرس للعصر الأول المهمة (أ)، والعصر الثاني المهمة (ب)، والعصر الثالث المهمة (ج)، والعصر الرابع المهمة (د)، والعصر الخامس المهمة (هـ)، ويجتمع الأعضاء الذين أخذوا المهمة (أ) هي جماعة مؤقتة تسمى (جماعة الخبراء) EXPERT GROUP، وتتكون الجماعة من خمسة أعضاء خبراء على سبيل المثال كتنشكيل مؤقت جديد كما في الشكل التالي رقم (٥)، وهكذا بالنسبة للذين أخذوا المهام (ب)، (ج)، (د)، (هـ)، ويناقش الأعضاء معاً مهامهم كي يتعلموها معاً، ويكون عمل المدرس في هذا الوقت منظمًا وموجهًا فقط لجماعة الخبراء، ويدرس الأعضاء الخبراء معاً مهام المتشابهة وعندما ينتهون من فهم هذه المهام يعاد اجتماع الأعضاء في جماعتهم الأساسية.

— الخطوة الثانية:

في الجماعات التي تم تشكيلها من قبل يقوم كل عضو بتعليم مهمته لزملائه في جماعته الأساسية وذلك يكون كل عضو مسئولًا عن تعلم مهمته الخاصة به لزملائه، كما يكون مسئولًا عن تعليم مهام زملائه الآخرين بالموضوعات التنظيمية الخاصة بهم لأنه سيختبر في الموضوع ككل وحيد المعلومات مسبقًا على كروت، وتنقسم على أعضاء كل جماعة وتوزع عليهم ويساعد بعضهم بعضًا، كما يوضح كل عضو مهمته المحددة لأعضاء جماعته، وينتج من ذلك تعلم الآخرين، ويمتحن

الأعضاء في نهاية كل موضوع فردياً داخل جماعاتهم الأساسية حيث يتحاوروا فيما بينهم في حل الأسئلة، لأن المجموعة تقيم بصورة كلية، كما يتحدثون في نهاية الإجراء التجريبي في كل ما تعلموه في الدرس. وتكون مهمة للمدرس الإشراف على الجماعات، وتقديم المساعدة والتوجيه لهم إذا احتاجوا إلى ذلك ويذكّرهم بتعليمات الموقف التعاوني من أن الآخر.

و يتميز أسلوب تكامل المعلومات المجزأة بالآتي:

١- يحدث مرتبة غالباً من الاعتماد الإيجابي المتبادل في المصدر والمهام والهدف والمكافأة لأنه يعتمد على تقسيم العمل بين الطلاب .

٢- كما أن هذا الأسلوب له أهمية في ريادة إسهام كل عضو في الجماعة ويلزم كل طالب بالاستماع لزملائه، والانتباه إليهم لأنه في حاجة إلى مساعدتهم .

٣- كما يساعد هذا الأسلوب على نمو الاتجاهات نحو كلا من التعاون والزملاء.

ويوضح الشكل التالي كيفية تكوين مجموعات تكامل المعلومات المجزأة بمرحلتها:



شكل (٢٥) يوضح كيفية تكوين فرق تكامل المعلومات المجزأة.

ب- إستراتيجية تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تبعاً لمستوياتهم التحصيلية
Student Team Achievement Division (STAD) :

- وتتضمن خطوات هذه الاستراتيجية فيما يلي:
- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات متباينة في التحصيل الدراسي (من ٣-٥ تلاميذ) .
- تقديم الدرس في بداية الحصة لجميع المتعلمين.
- تعاون تلاميذ كل مجموعة فيما بينهم ومساعدة كل منهم الآخر بهدف التمكن من المادة العلمية التي قدمها المعلم .
- تطبيق اختبار تفصيلي لجميع المتعلمين على أن يؤديه كل تلميذ منفرد دون مساعدة الآخرين .
- مقارنة درجة كل تلميذ في الاختبار بدرجة في الاختبار السابق والعروق بينهما تصاب إلى الدرجة الكلية للفريق .
- مكافأة الفريق الذي يصل إلى المستوى الذي حدده المعلم مسبقاً بجائزة معنوية أو مادية .
- إعادة تكوين المجموعات كل فترة زمنية .

ج- إستراتيجية ألعاب الفرق : (TGT) Team - Games - Tournament
وتتضمن خطوات هذه الإستراتيجية فيما يلي:

- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات متباينة في التحصيل الدراسي (من ٥-٣ تلاميذ) .
- تقديم الدرس في بداية الحصة لجميع المتعلمين.
- تعاون تلاميذ كل مجموعة في ما بينهم ومساعدة كل منهم الآخر بهدف التمكن من المادة العلمية التي قدمها المعلم .

- دخول كل مجموعة في مباريات أسبوعية مع المجموعات الأخرى .
- تغيير أعضاء المجموعات أسبوعياً لإعطاء الفرصة للتلاميذ ذوي القدرات المحدودة لرفع مستوى تحصيلهم في المادة العلمية .
- تسجيل الدرجات الأسبوعية لكل العرق للمنافسة .
- مكافأة الفريق الذي يصل إلى المستوى الذي حدده المعلم مسبقاً بجائزة معنوية أو مادية .

د- تكتيكات البحث في مجموعات: Group Investigation Techniques

(G.I.T)

وتتمثل خطواتها في الخطوات التالية:

- تحديد الموضوع الرئيسي والموضوعات الفرعية للدرس بالتعاون بين المعلم والمتعلمين .
- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (من ٢ - ٦ تلاميذ) .
- تعاون المعلم مع المتعلمين للتخطيط لكيفية قيام المتعلمين بالبحث وجمع المعلومات عن الموضوعات الفرعية للدرس .
- توجيه المتعلمين إلى مصادر المعرفة المتعددة التي تساعدهم في جمع المعلومات اللازمة لفهم واستيعاب الموضوع الرئيسي سواء دخلت المدرسة أو خارجها .
- تقسيم العمل بين المتعلمين لتسيمان التكامل بين أعمالهم ، ومتابعة سلوكياتهم أثناء العمل ، والتأكيد على إمكانية تطبيقهم للمعرفة التي توصلوا إليها في مواقف جديدة .
- جمع المعلومات التي توصل إليها المتعلمين في صورة مشروع جماعي من مصادر المعرفة .

* تحليل وتقييم المعرفة التي حصل عليها المتعلمين ، وتقديم المجموعات تقارير عن المعرفة والمعلومات التي جمعوها ونتائج تحليلهم لها أمام بقية المجموعات في الفصل.

* تقديم التقارير التي أعدها المجموعات ، كذلك تقديم تعلم الأفراد من خلال الأفراد أنفسهم ، حيث تقوم المجموعات بمصها وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم.

هـ- إستراتيجية الأحجية المتكلمة (Jigsaw):

وتتمثل خطوات هذه الإستراتيجية فيما يلي:

* تحديد موضوع الدرس أو المشكلة المتوقع دراستها بالالتعاون بين المعلم والمتعلمين.

* تقسيم الموضوع أو المشكلة إلى عدد من الموضوعات أو المشكلات الفرعية .

* توزيع المتعلمين على المجموعات ، بحيث تتكون كل مجموعة على حدة من عدد من المتعلمين يساوي عدد الموضوعات الفرعية ، وتسمى هذه المجموعات بالمجموعات الأساسية أو مجموعات الأساس ، ويسمح للمعلم لكل مجموعة أن تقترح لنفسها أسما تسمى به .

* توزيع المسؤوليات والأدوار التي يجب أن تقوم بها كل مجموعة مع مراعاة تحديد الجزء الخاص بكل تلميذ والمطلوب منه دراسته .

* الالتقاء كل المتعلمين المطلوب منهم دراسة جزء معين في مجموعة واحدة تسمى مجموعة الخبراء لتعلم السهمة الفرعية الموكلة إليهم عن طريق الحوار والمناقشة التي يشترك فيها جميع أفراد المجموعة ، وبالتالي يتوصلون إلى حلول أو مقترحات يقومون بتدوينها وإتقانها .

* عودة كل متعلم إلى مجموعته الأساسية ، حيث ينقل ما تعلمه مع مجموعة

التخبراء إلى مجموعته الأساسية ، وفي نفس الوقت يتعلم منهم ما تعلموه هم أيضاً في مجموعات للبراء الماسة بهم.

• تقويم المتعلمين بواسطة اختبار فردي ، ونصاف درجة كل تلميذ إلى درجة مجموعته الأساسية ، وتعوز المجموعة التي يحصل أفرادها على أعلى الدرجات بجائزة مادية أو معنوية.

و- طريقة التعلم معاً : (L.T) Learning Together

وتتمثل خطواتها فيما يلي:

- تحديد الأهداف التعليمية الإجرائية.
- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة (من ٤ - ٦ تلاميذ) محدثي القدرات والتحصيل.
- تنظيم المجموعات بحيث يجلس أفراد كل مجموعة في مواجهة بعضهم البعض.
- تقسيم موضوع كل درس إلى مهام فرعية ، حيث تقدم للتلاميذ في شكل أوراق عمل.
- تحديد دور لكل فرد في المجموعة ، فيحدد لكل رئيساً ، ملخصاً ، باقياً ، ملاحظاً، مقررأ.
- تقديم للمهام التمراد القيام بتنفيذها بشكل جماعي، وحث المتعلمين على تنفيذها.
- تغيير الأدوار كل حصة ، بحيث يمارس كل تلميذ الأدوار المختلفة.
- حث تلاميذ كل مجموعة على المناقشة الجماعية ، والتفاعل مع بعضهم البعض في المهام المتكلمين بها دون حدوث شعب داخل الفصل.

• مراقبة المجموعات أثناء الحوار والتفاني الذي يدور بين أفراد كل مجموعة لمعرفة مدى قيامهم بأدوارهم وملاحظة سلوكياتهم أثناء قيامهم بتنفيذ مهامهم.

• التأكيد على المنظمين على أن الدرجات سوف تمنح لأعضاء المجموعة ككل وبالتالي يساعد المنظمين بعضهم بعضاً ، كما أن ذلك لا يمنع تقويم أداء كل فرد في المجموعة ويمنح درجة معينة ، ومن ثم يتحمل كل فرد مسئولية تعلم زملائه في المجموعة من ناحية ومسئولية تعلم نفسه من ناحية أخرى.

• تدخل للمنظم لتسهيل عملية التعلم لدى أية مجموعة كأن يجيب على الأسئلة ويرد على الاستفسارات ويحل المشكلات التي تعوق المنظمين عن إنجاز المهام المكلفين بها.

• التأكيد على المجموعات بإعداد تقريراً بالمعلومات التي حصلت عليها.

• توجيه المجموعة التي تنتهي من تنفيذ مهامها إلى مساعدة المجموعة التي لم تكمل بعد حتى يتمكن الجميع للتعاون مع بعضهم البعض.

• تقويم أداء المجموعات للموقف على مدى تنفيذها للمهام المكلفين بها.

• تحديد أفضل المجموعات في الفصل من حيث تنفيذ المهام ، الإدارة ، المناقشة الجماعية.

• منح للمجموعة التي تحصل على أعلى الدرجات جوائز مادية أو معنوية.

ر- الطريقة البنائية: The Structural Approach

على الرغم من أن هذه الطريقة تشترك في جوانب كثيرة مع الطرق الأخرى، فإنها تؤكد على استخدام لبنيات معينة صممت لتؤثر على أنماط تفاعل المنظم، ولقد استهدفت البنيات التي طورها كاجاني أن تكون بدائل البنيات الصعبة الدراسية التقليدية

مثل التسميع، حيث يطرح المدرس أسئلة على الصف كله، ويقدم المتعلمين إجابات برفع أيديهم وبالتالي عليهم، ونقضى النظم أو البنيات التي وضعها كاجاب أن يعمل المتعلمين مستقلين في مجموعات صغيرة تغطي بمكافآت تعاونية أكثر من المكافآت الفردية، ولبعض النظم والبنيات هدف زيادة اكتساب المتعلم لمحتوى أكاديمي، ويصحبها الآخر صمم لتدريس المهارات الاجتماعية والجماعية، والمفاهيم: فكر - راجع - شارك Think - Pair - share، وكذلك المتعلمين ذوي الأرقام المعينة التي تعمل معاً numbered heads together والتي يصحبها هنا مثالان للبنيات التي يستطيع المعلمون استخدامها لتدريس المحتوى الأكاديمي لمراجعة فهم المتعلم لمحتوى معين، والإصغاء أو الاستماع النشط active listening والرمز للرمز time tokens مثالان للبنيات التي تدرس المهارات الاجتماعية. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩: ٩١)

١٢- مراحل النظم التطويري:

يشير أحمد النجدي وآخرين (٢٠٠٣: ٢٨٣) إلى أن النظم التعاوني يتم بصورة علمية وفق مراحل أربع كما يلي:

المرحلة الأولى: مرحلة التعرف Orientation:

وفيه يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة ، وتحديد مطلوباتها ، والمطلوب عمله إزائها والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها.

المرحلة الثانية: مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي Group Norms:

ومبها يتم الاتفاق على توزيع الأدوار، وكيهية التعاون وتحديد المسؤوليات واتخاذ القرار المشترك، وكيهية الاستجابة لأراء أفراد المجموعة، والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

المرحلة الثالثة: الإنتاجية Productivity:

وهي يتم الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة ، والتعاون معاً في إنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها.

المرحلة الرابعة: الإنهاء: Termination:

وفيها يتم كتابة التقرير إلى كانت المهمة تتطلب ذلك ، أو استكمال حل المشكلة والنوقف عن العمل المشترك تمهيداً لمرس ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام تشمل الصف بأكمله.

١٢- الشروط للولجب توافرها في التعلم للتعاوني:

إن للتعلم يمكن الحكم عليه بأنه تعاونياً إذا ما توافرت فيه العديد من العناصر (السمات / المقومات) والتي يمكن عرضها فيما يلي:

(أ) - الاعتماد الايجابي المتبادل : Positive interdependence :

في التعلم التعاوني لابد أن يتكاتف الجميع من أجل التعلم من خلال اعتمادهم على بعضهم البعض، وبذلك يعنى الاعتماد الايجابي المتبادل اعتماد أفراد المجموعة على بعضهم البعض بايجابية في أثناء التعلم، وبحيث لا يكرن بينهم شخص أو أكثر إنكاراً على غيره أثناء التعلم، وأما الكل يشارك بدور في ذلك حتى يتحقق النجاح.

(ب) - المسئولية (المحاسبة) الفردية : Individual Acciountability :

يعنى أن يخصص أثناء العرد للراحد للتقييم المستمر، ونعطي نتائج هذا التقييم للفرد والمجموعة معاً، سواء لتأكيد من أن الفرد قد أتقى المطلوب منه تعلمه أم لا، ومن ثم تقديم المساعدة والعرن والتشجيع له من قبل بقية أفراد المجموعة إذا نطلب الأمر ذلك.

(ج) التفاعل وجها لوجه : Face to Face interaction :

يعنى التقاء أعضاء المجموعة وجها لوجه، وحدث تفاعل ايجابي بينهم لإنجاز المهمة المكلفين بها بنجاح، فلا يمكننا تصور حدوث تعلم تعاوني صفي إذا لم يتقوا وجها لوجه، وإذا لم يتفاعلوا ايجابيا فيما بينهم.

(د) - المهارات الاجتماعية : Social Skills

لا يتم التعلم التعاوني ولا يحدث التفاعل الإيجابي بين أعضاء المجموعة إذا اعتقدوا القدرة على المشاركة في الأفكار والمشاعر، أو القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح وفاعلية، أو القدرة على حل الاختلافات والصراعات بين أفراد المجموعة التعاونية.

(هـ) - معالجة عمل المجموعة : Group Processing

نظرا لأن التعلم التعاوني يتطلب قيام أفراد المجموعة بأداء مهمة معينة، فتم احتمال وارد أن تحدث أخطاء في أثناء بعض أو كل هؤلاء الأفراد لهذه المهمة، ومن ثم فإن عدم الاهتمام بهذه الأخطاء وذلك الصنف قد يؤثر سلبا على فاعلية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل الأكاديمي والمهارات الاجتماعية، لذا روعي أن يطور التعلم التعاوني على عنصر مهم يتحقق بتقييم أداء وعمل أفراد المجموعة في إنجاز المهمة وكذا تقييم هذه المهارات لديهم بغية التعرف على الأخطاء في الأداء والضعف في المهارات بفصد التحمل من هذه الأخطاء وتنمية تلك المهارات.

ويشير محمود منسي (٢٠٠٣: ١٩٨) إلى جوانب التعلم التعاوني كما هو موضحاً بالشكل التالي:



شكل (٢٦) جوانب التعلم التعاوني.

١٤- عوامل نجاح التعلم التعاوني:

يتحكم في نظم التعلم التعاوني عوامل كثيرة يجب أخذها في الحسبان يذكر حسن زيتون وكمال ريتون (٢٠٠٣: ٢٦٥) أهمها كالتالي:

أ- الانضباط الصفية.

ب- توافر الزمن الكافي لإجاز دروس التعلم التعاوني.

ج- حجم للفرة الصفية وتنظيمها.

د- حدد طلاب الصف.

هـ- شعور المتعلمين بالاعتماد الذاتي والالتزام في العمل.

ويشير مارن هنلي وآخرين (٢٠٠١: ٢٩٧- ١٩٩) إلى وجود أربع خطوات

لتوسيع التعلم التعاوني في مجموعات حجرة الدراسة:

أ- اختيار المعلم أعضاء كل جماعة تعلم:

جماعة التعلم التعاوني غير متجانسة في تكوينها مع توارى بين الذكور

والإناث، وبين المرتفعين في التحصيل والمنخفضين فيه، أو بين المتعلمين النشطين والسلبين، وتضم لجماعة ما بين ثلاثة إلى ستة تلاميذ.

ب- المعلم يدرس على نحو مباشر مهارات التعلم الجماعي:

المدرس الذي يستخدم التعلم التعاوني يريد أن يتحدث المتعلمين وهم يعملون

الواحد مع الآخر، ويتطلب التعلم التعاوني هذه المهارات بين الشخصية كالقدرة على الثقة في الآخرين والعمل معهم، ومهارات الاستماع الجيد، وتقبل الآخرين ومساندتهم، والقدرة على حل الصراعات على نحو بناء.

ج- يحدد المعلم الأنشطة الجماعية للتعاونية:

من أنشطة الجماعة التعاونية أن يعمل المتعلمين معا نحو هدف مشترك، وتقس

مهام الجماعة بالنسارى بين أعضاء الجماعة، وتعتبر إستراتيجية الصور المقطعة "Jigsaw" أحد مداخل تقسيم المشاركة للجماعية، وثمة مدخل آخر بالنسبة للجماعات التعاونية المبتدئة، هو أن نحدد لكل عضو دوراً معيناً ليمس عمل الجماعة.

د- تقويم السطم لجهود الجماعة:

يتعلم المتعلمين فى الجماعات التعاونية أنهم إما أن يفرقوا معاً، أو يعرفوا معاً، وهناك مستويات للتقويم الجماعى:

١- هل حققت الجماعة هدفها؟.

٢- ما مدى إجابة الجماعة للعمل معاً؟.

١٥- كونيّة تكوين المجموعات فى للسطم التعاونى:

على الرغم من تعدد صور المواقف التعاونية فى المجال التعليمى ، فإن صيغة وإجراءات موقف السطم التعاونى تنصص مجموعة من المتعلمين الذين يعملون سوياً فى مجموعات صغيرة تنصص كل منها أفراداً متعاونين من حيث القدرات.

وفى هذا الإطار تشير كوثر كوجك (١٩٩٢: ٣٢) إلى أنه توجد أكثر من طريقة يمكن للمعلم أن يحدد بها أفراد كل مجموعة ، وسيتوقف ذلك - بالطبع - على طبيعة الهدف من استخدام إستراتيجية السطم التعاونى ، فهناك اختيار عشوائى أو اختيار مقصود لتكوين مجموعات متفاوتة القدرات والبول أو نحدد عصرية المجموعة تبعاً لمقياس تفصيل اجتماعى بل يمكن أن يختار المتعلمين مجموعاتهم بأنفسهم ، أو أن يقرم المعلم بتشكيل المجموعات تبعاً لأنماط سطم هؤلاء المتعلمين.

كما أشار هالمان (Halman, 1992: 165) إلى أن تكوين مجموعة محتلمة من أربعة تلاميذ يمكن أن يتضمن تلميذاً ذا قدرة عالية ، تلميذاً ذا قدرة منخفضة وتلميذين من ذوى القدرات المتوسطة. كما أكد هالمان (Halman, 1992. 166) على أن من أهم الأمور التى يتوقف عليها نجاح السطم التعاونى حسن توزيع أوراق

العمل والعامات لإنجاز المهام المكلفة بها المجموعة ، وعادة ما يتم عن طريق إعطاء ورقة عمل واحدة لكل مجموعة ، فيشترك كل الأفراد ويقدمون في إنجاز العمل المطلوب أو تورع للعامات بين أفراد المجموعة بحيث يتصل بالآخرين ، ويتبادل معهم ما يلزمه من حامات .

في حين يرى جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1991 : 67) أن عدد أفراد المجموعة الواحدة يمكن أن يتراوح ما بين (٣-٧) أفراد ، كما يقترحان أن تكون المجموعة التعاونية غير متجانسة من حيث التحصيل الأكاديمي لأفرادها ، بمعنى أن تتضمن تلاميذ متفوقين أكاديمياً ، وآخرين متوسطين ، وآخرين متدنيين .

مما سبق يخلص المؤلف إلى أن للنظم التعاوني هو أحد أشكال النظم التي تعتمد بصفة أساسية على التعاون والمشاركة الإيجابية للتلميذ في الموقف التعليمي في صورة مجموعة من الأسس والمبادئ وله (النظم التعاوني) مجموعة من الطرق والاستراتيجيات التي تختلف باختلاف خصائص المتعلمين ، ونوعية المادة التعليمية والوقت المخصص لدراستها ، وشكل ومساحة حجرة الدراسة ، ويتركز دور المعلم على مجموعة من الأدوار من أهمها التخطيط للمواقف والأنشطة التي يشترك المتعلمين في إجرائها وتوطيعها في صورة تتيج للتلاميذ فرصة التعاون مع بعضهم البعض وتسهيل من مهمة المتعلم في التوصل للحقائق والمعلومات ، ولا يقتصر دور المعلم عند هذا الحد بل يمتد ليشمل إرشاد وتوجيه المجموعات والتدخل إذا لزم الأمر وتقييم أداء المتعلمين بعد الانتهاء من أداء مهامهم المكلفون بها .

١٦- كيفية توزيع الأدوار في مجموعة للنظم للتعاوني:

من الأساليب الفعالة في نجاح للنظم للتعاوني أن يحدد للمعلم دوراً محدداً لكل فرد في المجموعة، على أن يتبادل الأفراد تلك الأدوار من درس لآخر، أو حتى خلال الدرس الواحد، ويساعد هذا الأسلوب المتعلمين على اكتساب مهارات للنظم التعاوني كلها، ومن المهم أن يؤكد أن على المعلم تعليم المتعلمين هذه الأدوار، وكيف يتعد كل

دور، وتذكر كوتر كوجلج (٢٠٠١: ٣٢٨-٣٢٩) هذه الأدوار على النحو التالي:

(أ) - قائد المجموعة:

وهو المسئول عن توجيه الأفراد نحو إنجاز الهدف المنشود، ومنهم من إصاعة الوقت، وعليه أن يتأكد من فهم كل فرد في المجموعة للهدف المطلوب وللخطوات المطلوب إتباعها، والتقريب بين الآراء وجهات النظر، وفهم أية اختلافات بين أفراد المجموعة، وتشجيع كل فرد في المجموعة على المشاركة الإيجابية.

(ب) - المسئول عن:

وعليه أن يطلب من الفرد الذى يدلى برأيه أن يشرحه بصورة أفضل، أو يطلب منه توضيح كلامه بأمثلة، أو يطلب منه مزيد من الشرح أو الإضافة أو التبسيط أو التعمق، وهو يتأكد من فهم كل فرد في المجموعة لما يدور من مناقشات أو آراء.

(ج) - مقرر المجموعة:

وعليه أن يكتب ويسجل ما يدور من مناقشات، وما تتوصل إليه المجموعة من قرارات وهو يقوم بتلخيص تلك القرارات وقراءتها على المجموعة قبل أن يكتبها.

(د) - المراقب:

وهو يتأكد من تقدم المجموعة نحو للهدف في الوقت المناسب، ومن قيام كل فرد بدوره، وحسن استخدام الموارد المتاحة، وأحياناً يكلف المراقب بملاحظة منسوب الأصوات في مجموعته حتى لا ترتفع أصوات الأفراد مما يزعج المجموعات الأخرى.

(هـ) - المشجع:

وهو الذى يستحسن ما كتبه زميله، ويظهر توافي الفقرة فيما سمعه منه، ولكنه استحسن مهراً، بمعنى أن يشكر لما أعجبه هذا الجزء، أو لما بدأ بمدح هذا الأسلوب.

(و) - التناقد:

وهو الذي يظهر بعض جوانب القصور فيما قرأه وميله ويبرز ألبسا رأيه، وأحيانا يطلب منه اقتراح التعديل المطلوب لتحسين الموضوع.

ويصيفا حسن ريتون وكمال زيتون (٢٠٠٣: ٢٥١) دوراً آخر داخل المجموعة التعاونية وهو:

- الفشارح للأفكار:

وهو الفرد الذي يقوم بطرح الأسئلة ويقرأ الأفكار ويشرحها ويخلصها لبقية أفراد المجموعة ويتأكد من فهمهم لها وقد يطلب منهم التوسع في عرضها.

وأحيانا أخرى يكلف أحد الأفراد بإعادة ترتيب المكان بعد انتهاء المجموعة من عملها، وهكذا تتحدد الأدوار.

ويرى مؤلف الكتاب أن المعلم يمكنه أن يصنف أدواراً أخرى، ولكن المهم هو:

أ- تحديد هذه الأدوار.

ب- توصيف مهام كل دور.

ج- توضيح ضرورة وأهمية كل دور.

د- تنظيم المتعلمين بحسب الجارات التي تساعد في أداء كل دور.

هـ- أن يعرض المعلم بنصه أمام المتعلمين كيف تؤدي هذه الأدوار.

و- أن يراقب المعلم تلاميذه أثناء التعلم التعاوني، ليعرف مدى تمكنهم من أداء تلك الأدوار.

ز- تدوير وتبادل الأدوار بين أفراد المجموعة، حتى يتمكن لكل تلميذ تعلم

سلوك كل دور.

١٧- البيئة التعليمية ونظم الإدارة في التعلم التعاوني:

تتسم البيئة التعليمية للتعاونية بعمليات ديمقراطية، وبقيام المتعلمين بأنوار مشطة في القرارات التي تتعلق بما ينبغي دراسته وكيف، وللمعلم يوزر درجة عالية من البنية في تشكيل وتكوين الجماعات وفي تحديد وتعريف الإجراءات العامة، ولكنه يترك المتعلمين لكي يتصرفوا في التفاعلات لحل جماعاتهم من دقيقة إلى أخرى ويسيطرون عليهما أو يسيرونهما وإذا أريد لدروس التعلم التعاوني أن تنجح، ينبغي أن تتوفر مواد تعليمية متكاملة كمصادر لدى المعلم أو في مكتبة المدرسة أو في مركز أو تكنولوجيا التعلم، ويتطلب النجاح أيضاً تجنب المراتق التقليدية المرتبطة بعمل الجماعة وذلك بالإدارة المعنى بها لسلوك المعلم وتوجيهه.

١٨- دور كل من المعلم والمتعلم في إستراتيجيات التعلم التعاوني:

يؤكد التعلم التعاوني بصفة مستمرة على الدور الذي ينبغي أن يقوم به المعلم بشكل مباشر وفعل من خلال استخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني، وعلى الرغم من هذا التأكيد، فإنه لن يقلل - بأية حال من الأحوال - من الدور الذي ينبغي أن يقوم به المعلم لضمان نجاح إجراءات استخدام هذه الإستراتيجيات في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ويمكن تحديد هذا الدور في ثلاث محاور رئيسية هي:

أ - التخطيط والإعداد:

وهو يتم تحديد الأهداف التعليمية وحجم المجموعات، وتوزيع المتعلمين مختلفي القدرات عليها، وتحديد الفترة الزمنية اللازمة للإنجاز وشكل الفصل - والذي يفصل أي تكوين ثانوياً - وإعداد المواد للتعليمية.

ب - تنظيم المهام وتكوين الاعتماد المتبادل:

وهو يتم شرح المهام التي سيتعلمها المتعلمين ويطلب منهم تقريراً واحداً عنها، ويوضح لهم الدرجات التي سيحصلون عليها مع تحديد مسؤولياتهم الفردية والجماعية.

ج- المراقبة والتدخل عن طريق ملاحظة سلوك المتعلمين:

وفيها يتم متابعة ما يدور بين المتعلمين من مناقشات ، وتصحيح ما قد يحدث من أخطاء - مثل عدم تقبلهم لبعض الأفكار أو النفذ الذي يوجه من بعض المجموعات الأخرى وتعزير وتشجيع المتعلمين الذين يكونون على مستوى عالٍ من القيادة والناحية العملية ، ويحصل أن تتم مراقبة المجموعات باستخدام بطاقة ملاحظة .

ويجمل بعض التربويين أسئال: مديحه حسن (١٩٩٣: ٥٦٣-٥٦٤) ، يوسف قطامي ونابغة قطامي (١٩٩٣: ٢٤٥-٢٤٦) ، هنان حمدي (١٩٩٩: ٣٠ - ٣٢) ، طيبة فرج (٢٠٠١: ١١٩) ، مديرة صالح (٢٠٠٢: ٩ - ١١) ، غاري (Chazi, 474 - 451, 2003) ، وحزمة أبو النصر ومحمد جمل (٢٠٠٥: ٤٣ - ٤٨) الأدوار التي يمكن أن يقوم بها كل من المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني على النحو التالي:

أ- دور المعلم:

- ١- تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها .
- ٢- تقسيم المتعلمين في الفصل إلى مجموعات وتحديد مهمة كل فرد في المجموعة .
- ٣- إعداد بنية التعلم والمواد والوسائل التي نستخدم في التعلم .
- ٤- تزويد المتعلمين بمشكلات ومواقف .
- ٥- متابعة إجراءات حدوث للتعلم داخل كل مجموعة في ضوء المهام المحددة لكل تلميذ .
- ٦- تقديم التعزيز والتغذية الراجعة لكل مجموعة حسب أدائها على المستوى العردي والجماعي .
- ٧- تقرير أداء المجموعات للتأكد من تحقيق الأهداف .

ب- دور المنظم:

١- تنظيم الحبرة وتحديد ما يجمع المعلومات والبيانات وتنظيمها.

٢- تنشيط الحبرة السابقة ورسمها بالخبرات والمواقف الجديدة.

٣- التفاعل في إطار العمل الجماعي التعاوني.

٤- ممارسة الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي.

٥- بذل الجهد ومساعدة الآخرين في التعلم.

وعلى الجملة - وإضافة إلى ما سبق - يرى المؤلف ضرورة إنهاء اللقاء التعاوني بصورة مناسبة ، وقد يكون ذلك - على سبيل المثال - بطريقة أو بأخرى مما يلي:

• إذا كانت كل المجموعات تشترك في حل مشكلة واحدة ، تتحمل كل مجموعة مسئولية جزء منها ، فإن على المعلم في نهاية اللقاء أن يذكر المجموعات بعناصر المشكلة التي تمت دراستها ودور كل مجموعة من المجموعات ، ثم يستمع بداية إلى تقرير كل مجموعة .

• إذا كانت المشكلة التي تتناولها مجموعة ما هي المشكلة نفسها التي تتناولها كل المجموعات الأخرى ، فإن المعلم بعد انتهاء عرض تقارير كل المجموعات ، يرضى بإيجاز ما قامت به كل مجموعة ويفصل بين جهود المجموعات مرجعاً تفسيره إلى منطق مقبول .

• إذا كانت المشكلة التي تحلها كل مجموعة وهذا أو تشترك مجموعات في حلها من الدرجة الدنيا بين المشكلات ، فإن المعلم قد يطلب من أحد المتعلمين القيام بدور المعلق والمعبى كتدعيم التشجيع على التعبير عن الذات وعن الآخرين .

١٩- فنيات التعلم التعاوني:

تتعدد فنيات التعلم التعاوني وتباين وهما يلي تكرر لبعضها:

(أ) - السرد المركز : Focused listing

وهو أحد فنيات السرد النهائي والمستخدم لإيجاد وصف أو تعريف لمفهوم أو مدرك معين، حيث يكون على المتعلمين إعطاء كلمات تفيد في تعريف أو وصف هذا الشيء، ويسجل إكمال هذا النشاط يمكن استخدام هذه الفوائم في مناقشة صفية.

(ب) - المائدة المستديرة : Round table

وتستخدم لتوليد أكبر عدد من الاستجابات والإجابات لسؤال واحد أو لمجموعة من الأسئلة، ويبدأ العمل بتقديم سؤال، وتستخدم كل مجموعة ورقة وقلم فيكتب أول تلميذ إجابة واحدة ويقولها بصوت مرتفع، ثم يمررها للتعلم المجاور له وهكذا تستمر هذه العملية حتى انتهاء الوقت المحدد، وينبغي أن يكون السؤال أو المشكلة المطروحة متعددة الحلول أو الإجابات ثم يتم ربطها بموضوع وحدة الدراسة.

(ج) - المقابلة ثلاثية الخطوات : Three steps interview

وتستخدم هذه الفيات لتعريف المتعلمين ببعضهم البعض، أو بعرض التعمق في التعرف على المعاهيم، وتكون هذه المقابلة بين المتعلم (أ) و (ب) لبعض دقائق في صوره عند من الأسئلة المحددة يكون فيها (أ) هو المتحدث و(ب) هو المستمع، والعكس، ثم يتبادل المتعلمان (أ)، (ب) مع المتعلمين (ج)، (د) ليكونوا مجموعة من أربعة تلاميذ.

(د) - صحيفة الدقيقة الواحدة : One minute interview

وهنا يطلب من المتعلمين التطبيق على الأسئلة التالية:

— ما أهم الأشياء التي تعلمتها اليوم؟.

— ما أهم سؤاليين لديك تريد الاستعهام عنها؟.

— ما الذى تريد أن تعرف عنه المزيد؟.

٢٠- للتعلم للتطويع وصعوبات التعلم:

نعنى الدول المتقدمة بالأفراد ذوى صعوبات التعلم فى المراحل الأولى من التعليم وخاصة المرحلة الابتدائية التى تتطلب عناية خاصة وتعمل على تأهيل هؤلاء الأطفال وفق أحدث أساليب وطرائق التأهيل، وتبدل تلك الدول قصارى جهدها من أجل توفير البيئة التعليمية المناسبة للطلاب ذوى صعوبات التعلم بداية من المرحلة الابتدائية، حيث إن هذه المرحلة تعد اللغة والركيزة الأساسية لمراحل التعليم اللاحقة.

ويذكر سيد أحمد عثمان (٣٧:١٩٩٠) أن المدرسة تلعب دوراً كبيراً فى علاج صعوبات التعلم بوسعها الجهة المسؤولة مسؤولة مباشرة عن التعلم ويجب على المدرسة التركيز على المتعلمين الذين يعانون من صعوبة فى التعلم ولا يستطيعون الاستفادة من خبرات التعلم والأنشطة المتاحة فى الفصل المدرسى وخارجه مما يجعلهم لا يحققون أهداف المدرسة التعليمية، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التعلم الذى يمكنهم أن يصلوا إليه، مثال هؤلاء المتعلمين هم الذين يجب أن يكونوا فى دائرة الاهتمام المدرسى من حيث توفير الأنشطة العلاجية التعليمية المناسبة وهذا لا يتم إلا فى ضوء الكشف المبكر عنهم وتهيئة ظروف التعلم أو العلاج المفرد بهدف مساعدة كل تلميذ على تخطي صعوبات تعلمه.

ويشير أحمد مهدى (٢٠٠٢: ٢٦١) إلى أن عدم وجود امکانات داخل المدرسة من العوامل والأسباب الرئيسية التى تساهم فى صعوبات التعلم وذات صلة وثيقة بها، من حيث امکانات المدرسة مثل عدم توافر وسائل تعليمية مناسبة، وعدم تدريب المعلم بحصائص نمو المتعلمين ونقص الإعداد الأكاديمي والتربوي للمعلم، وصعوبة المناهج الدراسية، وعدم وضوح أهداف التدريس، والعلاقة السليمة بين المعلم والمتعلم، وعدم تحقيق المنهج لميول واتجاهات المتعلمين.

وفى هذا الصدد يذكر محمد اللبيب (١٧٣: ٢٠٠٠) أن هناك نسبة من الطلاب

لا نستفيد من البرامج التعليمية المادية داخل قاعة الدراسة، وهذا يدعوا إلى وقفة للتعرف عليهم، وعلى الأسباب التي قد تؤدي إلى تدنى مستوى تحصيلهم الدراسي من زملائهم العاديين في مثل سنهم، ومحاولة التعرف على الصعوبات التي تقف عتبة في سبيل تقدمهم، وتقديم الدوجيهات والإرشادات اللازمة لعلاج هذه الصعوبات.

ويرى المؤلف أن عدم ملاءمة المبررات التعليمية أو الأنشطة التدريسية للخصائص الفكرية لهؤلاء المتعلمين تؤدي إلى تولد الشعور بالإحباط مما يكون صورة سلبية عن الذات تؤثر في التحصيل الدراسي لهؤلاء المتعلمين، وأيضاً ممارسة التدريس بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء المتعلمين، وإهمال التعامل أو التفاعل مع المتعلمين ذوي الصعوبات بالفرد الذي يتم مع غيرهم من الأطفال العاديين.

ويؤكد كارنين (Carminne, 1997) على أهمية ملاءمة الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلم لخصائص ذوي صعوبات التعلم، فإذا أمكن توفير بيئة تعليمية تستخدم استراتيجيات تدريسية تتلاءم والخصائص الانفعالية السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وندهمهم إلى الإنجاز والمشاركة الإيجابية في الأنشطة التعليمية.

وفي هذا الصدد فإن ميدان صعوبات التعلم ملئ بالبرامج العلاجية ذات الأثر النظرية والتي تستخدم تكنيكات متنوعة ومختلفة في أسلوب العلاج، ويعد التعلم التعاوني أحد الأثر المرجعية التي نستخدم في علاج صعوبات التعلم والتي نعتمد في إحدى ركائزها على النظرية السلوكية في تعديل السلوك من خلال التعزيز سواء تعزيز المعلم أو الأقران والتعذية للراجعة وغير ذلك، حيث يتم تشخيص الصعوبة في نقاط محددة بالنسبة للمحتوى الدراسي، ويتم وضع خطط تدريسية مكثفة لتدريس محتوى أكاديمي محدد.

ويشير صلاح الدين الشريف (٢٠٠٠: ٢٤١-٢٤٥) إلى أن استخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني قد ظهرت في علاج صعوبات التعلم بقوة في المدرسة الشاملة عندما أثبتت مشكلة المنحصر في التحصيل، وأنهم سوف يتأخرون بوصفهم في المدارس مع مرتفعي التحصيل، فمنذ ذلك الوقت بدأ البحث عن طرق لتكوين التفاعل الاجتماعي في الفصل والعمل على زيادة التحصيل الأكاديمي للمنعصرين، فقد لاحظ الباحثون أن هناك عوامل مرتبطة بتحصيل التحصيل الأكاديمي والسلوك الاجتماعي مثل: التعاون، الاعتماد المتبادل، صراع الحل، والتدريس المتبادل، وهي تعتبر دعائم التعلم التعاوني.

ولقد أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت فعالية التعلم التعاوني كأسلوب علاجي لصعوبات التعلم وبعض المتغيرات منها:

دراسة ياجر وآخرين (Yager et al, 1985) والتي هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني والتعلم العردي على التحصيل الأكاديمي، والانجهاات، والجاذبية الشخصية، والتقبل الاجتماعي، وتقدير الذات بين تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (٦٩) تلميذ وتلميذة بولاية ميسوسا الأمريكية، فسموا إلى مجموعتين إحداهما تعاوني والآخر فردي، وفي الإجراء التعاوني تم تقسيم المتعلمين إلى جماعات، تتكون الجماعة من أربعة أعضاء من بينهم تلميذ ذوو صعوبة في التعلم، وفي الإجراء الفردي يتعلم المتعلمين منعزدين، واستمرت مدة الدراسة ٥٤ يوماً، بواقع ٤٥ دقيقة في الجلسة، وباستخدام مقياس سوسيومترى لقياس الجاذبية الشخصية، ومقياساً للانجهاات، واستمارة ملاحظة للتأكد من فعالية الإجراءات التجريبية حصلت للنتائج إلى إدراك المتعلمين في موقف للتعلم التعاوني التأييد الأكاديمي والشخصي من المدرس والأقران، وأن زملائهم اهتموا بهم بنظمهم وأحبوهم وكونوا صداقات فيما بينهم، وزاد للتعلم التعاوني من مستوى تقدير الذات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أكثر من التعلم العردي، كما زاد التعلم التعاوني من مستوى التحصيل لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أكثر من التعلم العردي.

وبدراسة لورين (Lorraine, 1989) والتي هدفت إلى الوقوف على مدى تأثير التعلم التعاوني على تحصيل الرياضيات، وقبول التطوير، والمهارات الاجتماعية داخل الفصل الدراسي، والقدرة على العمل المشترك، والقدرة على الإلقاء وذلك لعبة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وذلك على عينة قوامها (٤٧) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية فلوريدا الأمريكية، وأخذت العينة من (٦) فصول، فسلان منهم تم التدريس لهم بالتعلم التعاوني بطريقة للتعددية الزاجعة، وأربعة فصول درسوا بالطريقة التقليدية، وذلك في مدة كانت ستة شهور، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت الدراسة إلى أن استخدام التعلم التعاوني أدى إلى ارتفاع التحصيل الأكاديمي في الرياضيات أكثر من التعلم التقليدي، وارتفاع قبول التطوير لدى ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في علاقتهم مع أقرانهم المعاديين أكثر من الطريقة التقليدية، وكذلك زيادة وارتفاع المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات أكثر من الطريقة التقليدية، بالإضافة إلى خفض السلوكيات السلبية لدى ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات عنه عن الطريقة التقليدية.

أما كاي (Kay, 1994) فقد أجري دراسة هدعت إلى فحص بيئة الفصل الدراسي بالمرحلة الثانوية لمعرفة ما إذا كانت قراءة المحتوى الدراسي يتم تعلمها بشكل فعال، وفحص مدى انتشار صعوبات قراءة النص أو المحتوى التعليمي، ودراسة العلاقة بين الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها المدرسون وصعوبة التعلم في القراءة وإجراء دراسة مقارنة بين التعلم التعاوني والتعلم العردي وعلاقتها بصعوبة التعلم في القراءة، وذلك على عينة من فصلين بالمرحلة الثانوية في مادة الدراسات الاجتماعية مع مساعدة اثنين من المدرسين في نص المادة، واستغرقت الدراسة (٤) شهور متتالية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى أن التعلم التعاوني أدى إلى تحسين مهارات القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة، كما أشارت النتائج إلى أن للتعلم التعاوني أدى أيضاً إلى نتائج أفضل لدى

دوى صعوبات التعلم فى القراءة عن التعلم الفردى فى تعلم مهارات القراءة.

وفى دراسة رولاندا وجوزيف (Rollanda & Joseph, 1995) ولتى هدفت إلى المقارنة بين تأثير التعلم فى مجموعات تعاونية وللتنم الفردى على المهارات الاجتماعية والثقة على المشاركة فى المجموعات والإنجاز الأكاديمى وذلك لدى مجموعتين من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات التعلم فى القراءة ومجموعة من المتعلمين أقرانهم العاديين داخل الفصول النظامية بالمدرسة، وذلك على عينة مكونة من (١٢) تلميذ من المتعلمين وذوى صعوبات التعلم فى القراءة، و(١٢) تلميذ من أقرانهم العاديين المتوسطين فى الإنجاز الأكاديمى، وذلك من خلال اختيار عينة الدراسة من المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى القراءة من ثلاثة فصول ابتدائية من مدرستين مختلفتين بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وطبقت الدراسة على منار عامين متتاليين، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت الدراسة إلى أن التعلم التعاونى أدى إلى ارتفاع القدرة على الإنجاز الأكاديمى لدى ذوى صعوبات التعلم فى القراءة، كما أن التعلم التعاونى زاد من مشاركة ذوى صعوبات التعلم فى القراءة مع أقرانهم العاديين داخل جماعات التعلم التعاونى وبالتالي زادت مشاركتهم الاجتماعية وارتفع معدل قبول التطوير لديهم من قبل أقرانهم.

وأجرى سيموندس (Simmonds, 1995) دراسة بهدف معرفة مدى إمكانية التأثير المزدوج للمنهج الشفهي أو اللفظي والتنم التعاونى كاستراتيجية للتعلم وذلك لتحسين عملية القراءة لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى القراءة، وكذلك تمكين الطلاب من رفع قدرتهم على التحول فى عرض المعلومات أو المعرفة اللازمة لعملية التعلم الناجحة، وذلك للتلاميذ المرحلة الثانوية بكندا، وذلك على عينة تم تكوينها فى صورة جماعات تعاونية من الطلاب ذوى صعوبات القراءة، وقيام كل طالب بدورين مختلفين ومتناوبين فى عملية التعلم، الدور الأول بأن يقوم الطالب بدور المعلم للمعلومات مع إتاحة الفرصة له بتلقى الدعم من الطلاب الآخرين فى المجموعة،

والدور الثاني بأن يقوم الطالب بدور المستمع والمتلقى للمعلومات من زميل آخر له، وهذه العملية المزدوجة مفيدة جداً في اكتساب وحفظ المعلومات خاصة بعد كتابتها في صورة ملخصات كتابية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى أن استخدام التعلم التعاوني أدى إلى تحسن أداء الطلاب لدى صعوبات التعلم في القراءة في الإنجاز حيث أصبحوا أكثر إنجازاً في عملية القراءة.

وفي دراسة أجراها كارين (Karen, 1995) استهدفت الكشف عن تأثير التعلم التعاوني بمساعدة الكمبيوتر والتعلم التنافسي (الفردي) على التحصيل الدراسي والقدرة على التذكر واسترجاع وحفظ المعلومات لدى طلاب التعرّيع بالمرحلة الجامعية بالولايات المتحدة الأمريكية ومنهم طلاب لديهم صعوبات في القراءة، وذلك على عينة تكوّن من (٩٠) طالب، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أساسيتين، الأولى: قوامها (٧٠) طالب وهم يدرسون باستخدام التعلم التعاوني وبمساعدة الكمبيوتر ودروس الفيديو، وتم تقسيمهم إلى (٢٠) مجموعة تعاونية كل مجموعة تحتوي على (٣ - ٤) أفراد، والمجموعة رقم (٥، ٤) تحتوي على طلاب لديهم صعوبات في القراءة، والثانية: قوامها (٢٠) طالب وهم يدرسون باستخدام التعلم التنافسي وبدون مساعدة الكمبيوتر، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين المجموعة التعاونية والمجموعة التنافسية في درجات التحصيل لصالح متوسطات درجات أفراد المجموعة التعاونية، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين المجموعة التعاونية والمجموعة التنافسية في القدرة على التذكر واسترجاع المعلومات لصالح متوسطات أفراد المجموعة التعاونية.

وأجرى كاثراين (Katheryn, 1995) دراسة استهدفت التحقق من فعالية استخدام التعلم للتعاوني لتدريس عملية الكتابة لدى المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في الكتابة في المرحلة الثانوية، ومعرفة تأثير التعلم التعاوني على ما وراء المعرفة لدى هؤلاء المتعلمين حيث إن ما وراء المعرفة تعتبر بمثابة المتطلب الأول

والترتيبي لعملية الكتابة، ومدى تحسن كلاً من الكم والنوع في مؤلفاتهم المكتوبة، وذلك على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية فلوريدا الأمريكية، ووزع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة في جماعات للتعلم التعاوني مع أحدهم التطبيقات المباشرة لخطوات الكتابة وذلك على مدار ستة شهور متتالية تم جمع البيانات بها على شكل عيادات كتابية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة حصلت النتائج إلى أن التعلم التعاوني مع التطبيقات المباشرة لعملية الكتابة أدى إلى تأثير فعال في المعرفة الإدراكية ونوعية الكتابة لدى صعوبات التعلم في الكتابة.

وهي دراسة بوننام (Putnam, 1996) والتي هدفت إلى التحقق من فعالية طريقتي التعلم التعاوني، والتعلم التفاضلي على قبول التطوير والعلاقات الاجتماعية لدى عينة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (٤١٧) تلميذا وتلميذة تم انتقاها من (٤١) فصل من تلاميذ الحلقة الثانية بالمرحلة الثانية من التعلم الأساسي، تم توزيع عينة دراسية على مجموعتين، المجموعة الأولى تستخدم التعلم التعاوني، والمجموعة الثانية تستخدم التعلم التفاضلي، وبعد إجراء التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة حصلت النتائج إلى تضمن في التفاعل الاجتماعي بين أفراد العينة التعاونية أكثر من أفراد المجموعة التفاضلية.

كما أجرى فريد وناسي (Fred & Nancy, 1996) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية التعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات كمتغيرين معرفي ووجداني لدى عينة من المراهقين المديين ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (٧٤) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الثانوي بولاية ميسيسوتا الأمريكية، وتم انتقاء العينة للكلية من (١٢) فصل من فصول المدارس الثانوية الخاصة، وكانت العينة من ذوي صعوبات التعلم، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين أساسيتين الأولى تدرس باستخدام التعلم التعاوني والثانية تدرس بالتعلم التقليدي، حيث طبقت الدراسة في (٦) فصول للمجموعة التجريبية، و(٦) فصول للمجموعة انصافية، وباستخدام اختبار تحصيلي لقياس الإنجاز الأكاديمي، واختبار لقياس تقدير

الذات، واختبار لقياس الاتجاهات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام التعلم التعاوني والمجموعة الصابغة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التحصيل الأكاديمي لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام التعلم التعاوني والمجموعة الصابغة التي تدرس بالطريقة التقليدية في تقدير الذات.

وهذه دراسة فر (Fla, 1996) إلى معرفة أثر للتعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر في تعليم المفاهيم الرياضية، وحل المشكلات وكذلك التعلم التعاوني بمفرده بدون الحاسب الآلي على نفس المتغيرات لدى عينة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، ومعرفة تأثير ذلك على تقدير الذات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وذلك على عينة مكونة من (٤١) تلميذا وتلميذة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات قسموا إلى مجموعتين الأولى قوامها (٢٥) تلميذا وتلميذة وتستخدم التعلم التعاوني بمساعدة الحاسب الآلي في تدريس الرياضيات، والمجموعة الثانية قوامها (١٦) تلميذا وتلميذة وتستخدم التعلم التعاوني فقط بدون الحاسب الآلي، وتستخدم أفراد المجموعة الأولى ثلاثة أجهزة للحاسب الآلي مصمم عليها برنامج الرياضيات المقرر، بالإضافة إلى عينة من العاديين قوامها (٣٧) تلميذا وتلميذة تم دمجهم مع ذوي صعوبات التعلم، وباستخدام اختبار تحصيلي في الرياضيات واختبار لتقدير الذات توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القلبي والبعدي في الرياضيات لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فعالية التعلم التعاوني في الرياضيات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر في تحصيل الرياضيات لصالح مجموعة التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القلبي والبعدي في تقدير الذات لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على

فعالية التعلم للتعاوني في تقدير الذات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة النظم التعاوني ومجموعة التعلم للتعاوني باستخدام الكمبيوتر في تقدير الذات لصالح مجموعة التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر.

وأجرى يعقوب موسى (١٩٩٦) دراسة كان هدفها تشخيص صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا، وكذلك وضع برنامج علاجي لذوي صعوبات التعلم في القراءة عن طريق التعلم التعاوني، وذلك على عينة تكونت من (٧٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بليبيا، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى خمسة مجموعات الأولى عددها (١٥) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم وتم دمج تلاميذ من العاديين معهم وتدرس باستخدام التعلم التعاوني والمجموعة الثانية عددها (١٥) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم وتم دمج تلاميذ من العاديين معهم وتدرس هذه المجموعة بالطريقة العادية، والمجموعة الثالثة عددها (١٥) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم فقط وتدرس باستخدام التعلم التعاوني، والمجموعة الرابعة عددها (١٥) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم فقط وتدرس باستخدام الطريقة العادية، والمجموعة الخامسة عددها (١٠) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم وأقرائهم العاديين داخل الفصول العادية وتدرس باستخدام الطريقة العادية، وباستخدام اختبار تشخيص لصعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة، اختبار الذكاء المصور، واختبار المصغوفات المتتابعة توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة بين المتوسط البعدي للمجموعة للتعاونية والمتوسط البعدي للمجموعة الصابطة التي تدرس بالطريقة العادية في الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة لصالح المجموعة التعاونية، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط البعدي للمجموعة التعاونية والمتوسط البعدي للمجموعة الصابطة التي تدرس بالطريقة العادية في الاختبار التشخيصي لتعلم مهارات التعلم لصالح المجموعة التعاونية.

أما دراسة جمال الدين الشامي وآخرين (١٩٩٩) فقد أجريت بهدف إلقاء الضوء على بعض استراتيجيات للتدريس المناسبة في زيادة تحصيل المتعلمين مصطلحي الانتباه المفرطى للنشاط في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ومساعدة المنظمين على خفض اضطراباتهم الإنتباهية واستثمار ما لديهم من نشاط رائد في زيادة مستوى تحصيلهم في اللغة العربية، وذلك على عينة تكويت من (٤٣) تلميذا وتلميذة من مدارس مدينة دمياط منهم (٢١) تلميذا وتلميذة من مدرسة للكفرأوى الابتدائية، و(٢٢) تلميذا وتلميذة من مدرسة الريات، وقد قسمت هذه المجموعة إلى مجموعتين الأولى هي مجموعة الكفرأوى وهي المجموعة التجريبية، والثانية هي مجموعة مدرسة الريات وهي المجموعة الصابطة، وباستعمال اختبار الذكاء غير التلقائي، والاختبارات الفرعية للثلاثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل، والاختبار التحصيلي لفهم المقروء، والاختبار التحصيلي لفهم التراكيب اللغوية فقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والصابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لفهم المقروء لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والصابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لفهم التراكيب اللغوية لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين والصابطة في التحصيل العام في اللغة العربية لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية.

وهي دراسة صلاح الدين الشريف (٢٠٠٠) والتي هدفت إلى التعرف على المنظمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وتحديد مستوى الأداء التحصيلي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات باستخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني، وتلمية مستوى تقدير الذات لذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وزيادة القابلية للعمل التعاوني لديهم، وذلك على عينة قوامها (١٢٩) تلميذاً وتلميذة، كانت أعمارهم من (١٠٤-١٠٤)

(١١٨) شهرا بمتوسط (١١٥,٨) شهرا، وبلغ عدد تلاميذ ذوى صعوبات تعلم الرياضيات (٣٣) تلميذا وتلميذة منهم (١٩) ذكور، و(١٤) إناث، والمتعلمين العاديين (٩٦) تلميذا وتلميذة منهم (٥٧) ذكور، (٣٩) إناث، وتم تقسيمهم إلى ذكور وإناث ونحتوى المجموعة الواحدة على خمسة تلاميذ مختلفين فى المستويات التحصيلية (مرتفع، متوسط، ذوى صعوبة للتعلم فى الرياضيات)، واستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، والاختبارات التحصيلية، واختبار تقدير الذات للأطفال، ومقياس للتأقلمية للعمل التعاوني نوصلت للدراسة إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني تعيد فى تحسين وزيادة نظم وتحصيل للمتعلمين ذوى صعوبات تعلم الرياضيات وأيضا العاديين من البنين والبنات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذاتة إحصائية بين البنين والبنات فى تحصيل الرياضيات باستخدام الإمبريقية لكل من المتعلمين العاديين وذوى صعوبات التعلم، كما أشارت النتائج إلى أن التعلم التعاوني أدى إلى تقوية التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين وزيادة الرغبة فى تقديم المساعدة والتشجيع فيما بينهم وزيادة القبول الاجتماعي من قبل العاديين لأقرانهم ذوى صعوبات التعلم مما أحدث استمالة للتعلم وزيادة الفهم والنمو المعرفي وبالتالي زيادة الميل نحو العمل التعاوني، بالإضافة إلى أن التعلم التعاوني أدى إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى ذوى صعوبات التعلم فى الرياضيات.

وأجرى محرز العام (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى تشخيص ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم، والتعرف على مدى فاعلية التعلم التعاوني فى تحصيل العلوم للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، والتعرف على مدى فاعلية التعلم التعاوني فى تنمية عمليات التعلم الأساسية لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم، وللمقارنة بين التعلم التعاوني والطريقة المعتادة فى تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس من ذوى صعوبات التعلم فى العلوم، وذلك على عينة تكونت من (٨٤) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة المنصورة، تم توزيعهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى وهى المجموعة التجريبية ومكونة من (٤٢) تلميذا

وتلميذة بالمجموعة الثانية وهي المجموعة الصابطة ومكونة من (٤٢) تلميذا وتلميذة وكانت كل مجموعة من مدرسة مختلفة بمدينة المنصورة، وباستخدام اختبار الذكاء غير التقطي الصورة (أ)، واختبار تحصيلي في العلوم، واختبار عمليات التعلم توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية التعلم التعاوني ودرجات المجموعة الصابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الصابطة في اختبار عمليات التعلم الأساسية لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية.

أما دراسة جايل (Gail, 2001) فقد أجريت بهدف الوقوف على أثر تعلم فرد لفرد آخر وهي إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني، وذلك لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات الإدراك والفهم، وباستخدام برنامج تم تصميمه عن طريق المعهد القومي لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل مساعدة المتعلمين ذوي صعوبات الإدراك والفهم على تعلم المواد الدراسية، ونقل ما تعلموه في العملية التعليمية إلى مجالات الحياة المستمرة خلصت للنتائج إلى زيادة مشاركة المتعلمين ذوي صعوبات الإدراك والفهم في مهارات الحياة والمشاركة الاجتماعية الفعالة، وكنا لارتفاع قدرة المتعلمين على تعلم المواد الدراسية.

وقامت أماني (Amy, 2003) بإجراء دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية التعلم التعاوني في خلق بيئة دراسية واجتماعية فعالة وجيدة داخل الفصل الدراسي العادي لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومن بينهم ذوي صعوبات التعلم والطلاب الجانحين (الخطر)، والقدرة على إكتساب الطلاب ذوي صعوبات التعلم المهارات التعاونية والمشاركة الإيجابية في العملية الاجتماعية، وذلك على عينة واحدة مكونة من ثلاثة تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وباستخدام مقياس المهارات الاجتماعية توصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني أدى

إلى نظم وتحمين الإدراك الاجتماعي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، كما أن استخدام النظم التعاوني لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أدى إلى رفع قيم التعاون والمشاركة وفهمهم الاجتماعي.

وفي دراسة محمد جاد (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج للنظم التعاوني على التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات وقبول النظير لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وذلك على عينة قولها (١٩١) تلميذاً وتلميذة، من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة السلام الابتدائية التابعة لإدارة كفر الشيخ التعليمية، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: الأولى تجريبية: تكونت من (١٢) تلميذاً وتلميذة، (٦) تلميذاً من الذكور، (٦) تلميذات من الإناث، والثانية صابطة: تكونت من (١٢) تلميذاً وتلميذة، (٦) من الذكور، (٦) من الإناث، وباستخدام اختبار تقدير الذات للأطفال، استمارة تسمية النظير، برنامج للنظم التعاوني أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الصابطة في القياس البعدي لدرجات التحصيل الأكاديمي، تقدير الذات، قبول النظير لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية.

وأخيراً قامت رباب كمال الدين (٢٠٠٧) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات النظم التعاوني (طريقة التعلم معاً) في بعض متغيرات الشخصية (تقدير الذات الأكاديمي، ومصدر الصيغ)، والتحصيل الدراسي (للقواعد النحوية) لذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة قولها (٦٢) تلميذاً وتلميذة من صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي الأزهرى بالقاهرة، وباستخدام مقياس تقدير الذات الأكاديمي، واختبار التحصيل الدراسي، واختبار مركز التحكم توصلت بـ نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الصابطة في القياس البعدي لدرجات تقدير الذات الأكاديمي، والتحصيل الدراسي، لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية، كما

لأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الصابطة في التفاضل البصري في مصدر الصبط.

كما سبق عرضه من دراسات وبحوث تناولت التعلم التعاوني للأفراد ذوي صعوبات التعلم يستخلص المؤلف ما يلي:

١- فعالية التعلم للتعاوني في جميع المراحل الدراسية لدى ذوي صعوبات التعلم.

٢- فعالية التعلم للتعاوني في علاج صعوبات التعلم بنوعيتها: صعوبات التعلم الأكاديمية والمالية.

٣- فعالية التعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم.

٤- فعالية التعلم التعاوني على تقدير الذات لدى ذوي صعوبات التعلم.

٥- فعالية التعلم التعاوني على قبول التطير وزيادة فعالية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم على المشاركة الاجتماعية الإيجابية في عملية التعلم مع أقرانهم المتأخرين.

ومن خلال ما تم استخلاصه يوصي مؤلف للكتاب بعدد من التوصيات وهي:

١- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تلقى الضوء على فلسفة وأهمية وفعالية الإستراتيجيات المختلفة للتعلم التعاوني ومدى ارتباطها بنواتج التعلم المختلفة لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

٢-حث المعلمين على تشجيع المتعلمين على ممارسة استراتيجيات التعلم التعاوني فيما بينهم، حيث إنها تعد من أفضل الأساليب لذوي صعوبات التعلم بدلا من أسلوب التفاضل والطرق الفردية أو الطريقة التقليدية في التدريس.

٣- استخدام أسلوب تكامل المعلومات المجرأة للتعاوني في حجرة الدراسة، حيث إنه يريد من العلاقات الايجابية بين المتعلمين دور النظر لوجود هروقي فردية فيما بينهم حيث إن هذا الأسلوب يعد من أفضل استراتيجيات التعلم للتعاوني.

٤- الاهتمام بأساليب التعلم للتعاوني التي تسهم في رفع مستوى القبول الاجتماعي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم. حيث إن تعلم المهارات الاجتماعية وتطويرها مهم في حجرة الدراسة وفي المدرسة ككل، وتعامل المتعلمين معاً في الجماعة التعاونية يسهم في تعلم المهارات الاجتماعية.

٥- إعطاء العرصة للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم لإحداث التفاعل الاجتماعي والتعاون وتكوين الصداقات أثناء التعلم مع باقي زملائهم العاديين داخل حجرة الدراسة وهذا ما يحدث من خلال أسلوب التعلم التعاوني.

٦- عدم الاعتماد على أسلوب التعلم التقليدي من قبل المعلم لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لأن ذلك يؤدي إلى تفاقم مشكلاتهم المعرفية والانفعالية والاجتماعية ولذلك يجب تفعيل دور المتعلم ومشاركته الفعالة في التعلم وإعطائه الفرصة في أن يكون معلّم ومُتعلم في نفس الوقت ويتحقق ذلك من خلال التعلم التعاوني.

٧- الاهتمام بشخصية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وسمو قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم داخل المدرسة وداخل الأسرة معاً.

الفصل التاسع عشر
الإرشاد النفسى
لذوى صعوبات التعلم

الفصل التاسع عشر

الإرشاد النفسي لذوي صعوبات التعلم

مقدمة:

قد يعتقد البعض أن التربية الخاصة تصمم فلت ذوي الإعاقة العقلية والبصرية والحسية والجسدية فقط، ولكن الحقيقة أن هناك فئات أخرى تفع تحت مظلة التربية الخاصة منها المتخوفين وذوي صعوبات التعلم والمصابين بأمراض الكلام والتركيب والاضطرابات السلوكية، وانطلاقاً من السبدأ القائل بأن الحياة الطبيعية حق كل إنسان، وأي فرد سواء كان عادياً أو ذا إعاقة فإن لديه قدراته الخاصة واستعداداته الكامنة وإمكاناته التي يستطيع استثمارها على أفضل وجه ممكن إذا خضع هذا الفرد للرعاية التربوية والاجتماعية والنفسية.

حيث يرى أصحاب الدحل التنموي أن ذوي الإعاقة كأفراد يمكن استشارة قدراتهم الكامنة وطاقتهم للعلاقة باحقوقوا درجة مناسبة من فهم النفس وتعيق الذات، وكذلك فهم الآخرين والتفاعل معهم، والإحساس بالمواقف الاجتماعية المختلفة، كما أنه من الضروري تحرير الفرد ذي الإعاقة من مشاعره التي تعوق أداؤه الاجتماعي كالشعور بالنقص والخوف والتلق والتغمة على المجتمع، وفي نفس الوقت تنمية المظاهر السلوكية الإيجابية لديه.

ومن هنا تبرر أهمية الإرشاد النفسي للأفراد ذوي الحاجات الخاصة للتغلب مهاراتهم الاجتماعية في التعامل مع مشكلاتهم السلوكية ولرؤيتهم النفسية حتى تساعد على النمو والوصول إلى أقصى مدى نزوله له قدراته وإمكاناته.

وفيما يلي يقدم المؤلف عرضاً للإرشاد النفسي بصفة عامة ولذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص، ودور الإخصائي النفسي المدرسي في تقديم لخدمة النفسية المناسبة لهم:

يُعد علم النفس الإرشادي Counseling Psychology أحد فروع علم النفس التطبيقى كما أنه يقوم على أساس نظريات علمية راسخة وهذه النظريات يتم التوصل إليها عن طريق تسلسل علمى يبدأ بتحديد مظاهره تحتاج الى تصيور ثم تحديد مشكلة الدراسة التى تدور حول الظاهرة وتحديد الهدف من البحث العلمى وهو التصيور والتنبؤ والضبط ثم تحديد العروس التى تهذى إلى استكشاف الحقائق العلمية ثم إجراء التجارب التى تهدف إلى تحقيق العروس كلها أو بعضها حيث نستخدم عينات ممثلة واختبارات معقنة لقياس متغيرات محددة ويتم الوصول إلى نظرية علمية مثل نظريات الذات والمجال ونظرية السمات والعوامل والسلوكية وهذه النظريات تستند إلى مناهج البحث العلمى التجريبي والوصفى الذى من أهم طرقه الملاحظة العلمية لذلك يعتبر الإرشاد النفسى علم حيث أنه يستند إلى نظريات علمية (سُلَيْمَان عبدالواحد، ٢٠١٠ ج: ٢٨١)

كما يوجد تباهاً للإرشاد النفسى هما:

● **الاتجاه الأول:** وهو يرى بأن استخدام الاختبارات فى الإرشاد النفسى مسألة أساسية فى العلاج والإرشاد ذلك لأنها أدوات يتحدد فى صونها تشخيص نوع الصعوبة التى يفتنى منها العميل.

● **الاتجاه الثانى:** فينظر إلى استعمال الاختبارات فى العلاج النفسى نظرة مخابرة ويمثل هذا الاتجاه روجرز حيث يركز الاهتمام على الجواب العلاجية فى الإرشاد النفسى ويتبعون طريقة خاصة.

الإرشاد النفسى .. نشأة وتطور

من أجل متابعة جذور الإرشاد النفسى وكيف تطور إلى الممارسة الحالية يمكننا القول بأن الإرشاد النفسى يعتبر عملية قديمة إرتبطت بوجود الإنسان على هذه الأرض. فالإنسان منذ قدم المعمور وهو يحتاج إلى المساعدة وسماع النصيحة أو الإرشاد من أحبه الإنسان من أجل مواجهة صعوبات الحياة أو إتخاذ قرار عاجل لا

يحتمل التأجيل، أو من أجل تعديل سلوكه حت يصبح أكثر قدرة على القيام بمهام التوافق الحيانية .

وفى هذا الإطار نجد أن أفراد الكهوف كانوا يرشدون بعضهم بعضاً فيما يتحق ببقائهم فى واقع صعب. ويمكن أن لا يكون ذلك الإرشاد متعلقاً بـإضطرابات نفسية ولكنها ربما كانت متعلقة بتنظيم للواجبات بينهم من أجل البقاء .

ورغم الاختلاف حول تاريخ مهنة الإرشاد قبل للإرشاد النفسى أصوله الإسلامية، فطى الرغم من إدعاء الغرب أن الإرشاد للنفسى من منجزاته فإن لهذه العملية أصولها الإسلامية، فللإسلام فصل للسبق على حضارة العرب فى هذا المضمار. فإذا كانت عملية الإرشاد فى جوهرها عبارة عن مساعدة الفرد عن طريق إسداء النصح وتقديم المشورة، فقد قام إسلامنا للحنيف على أساس عدد من المبادئ الإنسانية من بينها مبدأ النصيحة إلى الحد الذى جعلنا نصف ديننا الإسلامى بالقول بأن الدين النصيحة (رواه البخارى ومسلم). وفى الأثر أن المسلم مدعو لتقديم النصح لأحبه المسلم إذا استنصحه، أى إذا طلب منه النصح، والثرات الإسلامى الأغر حافل بكل ما يوجه الإنسان ويرشده، ويلوِّه، ويوقظ ضميره، ووعيه، وإدراكه، ويقدم له الأدلة والشواهد والبراهين، ويساعده على الإقتناع والإيمان. وفى القرآن الكريم آيات الدرعيب والترهيب، وهى ليست إلا شكلاً من أشكال النصح والتوجيه والإرشاد والوعظ والإندار، كذلك فإن إتباع الشريعة الإسلامية فى حد ذاته شكل من توجيه سلوك الفرد توجيهاً صحيحاً، فالإسلام يرشد أصحابه، ويوجههم ويصصحهم، وينظم لهم حياتهم العرفية والأسرية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية والطفائية، وعلاقاتهم بغيرهم من الأمم. كما أن للدروس الدينية وللحطب المنبرية والبرامج الدينية وما إليها ليست فى الحقيقة سوى إرشاد للناس إلى سواء السبيل، وللتخلص من مشكلاتهم وآلامهم والإستفادة من نعم الله عليهم، والإيمان بالله تبارك وتقدس ورسوله (. ولقد كان المسلمون عبر الأجيال المحظفة، إذا أُنعت بالواحد منهم مشكلة ما يذهب إلى إمامه يستوضحه الأمر، ويطلب منه النصح والمشورة، ويتمرف منه

على حكم الشرع في مشكلته، وما يزال هنا المنهج سائداً كما يحدث الآن ويذهب العرد إلى المرشد النفسي يسلّكه النصيحة، والمساعدة لحل مشكلاته، والإرشاد النفسي ليس غريباً عن المناخ الإسلامي بل إن أصوله نابعة من قولنا للعائد الذي شمل - بحق - كل جوانب المعرفة الإنسانية من فقهية وعلوم وفنون وآداب وثقافة وعمارة . وهذا لا يعنى إنكار لدور من سبقونا من الأمم ولكن ما أردنا الإشارة إليه هنا هو الأصول الإسلامية للإرشاد النفسي .

وقد تطور الإرشاد النفسي تطوراً سريعاً بفصل بعض الباحثين في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، ووضعت له النظريات وتشعبت مجالاته لتغطي كافة مناهج الحياة للإنسان .

وفي هذا الصدد يشير ميسان القنّاقي (١٩٩٧ : ١٠) إلى أن مجال الإرشاد ترجع بداياته إلى عام ١٩٠٨م عندما أسس فرانك فرانك بارسوبر مكتباً على مدينة بوسطن وقام بإعداد برنامج للإرشاد المهني للشباب الباحثين عن عمل . وقد تطورت أهداف برامج الإرشاد بشكل عام إلى أن أصبح الهدف العام هو مساعدة العرد على أن يتعرف نفسه وأن يساعد نفسه .

ونجد أن استخدام كلمة توجيه تاريخياً أسبق من كلمة إرشاد، حيث إن التوجيه كان يقدم النصيح والإرشاد دور للدخول في علاقة تفاعلية بين الموجه والمسترشد . ونظراً لعدم كفاية التوجيه كان حاجة ملحة لمصيبة الإرشاد التي تشمل على العلاقة بين المرشد والمسترشد . ولذلك جاءت حركة الإرشاد بعد حركة التوجيه المهني، وكان ذلك عام ١٩٣٩م على يد وليامسون عندما نشر كتابه كيف ترشد الطالب ؟ .

وفي عام ١٩٤٢م نشر روجرز أول كتاب له وكان عنوانه الإرشاد والعلاج النفسي، ثم نشر كتابه الثاني عام ١٩٥١م وعنوانه العلاج المتمركز حول العميل . وبعد ذلك بحوالي ما يقرب من تسعة عشر عاماً نشر روجرز كتابه الصغوي بـ On be-coming person .

ثم تطور الإرشاد النفسي في الخمسينات من القرن الماضي كرد فعل للتدوير على التوافق النفسي، حيث بدأ التفكير في وضع الإرشاد النفسي في خدمة مراحل النمو المختلفة وكان ذلك نديجة لإزدياد وتطور علم النفس الارتقائي عند بياجيه وظهور فكرة مطالب النمو عند هافجهرست من ناحية أخرى.

وفي إطار تطور وتعقد المجتمعات التي أصبح أفرادها أكثر اعتماداً على الآخرين في كسب المهارات الحياتية، فقد أفرز الواقع كثيراً من التوترات والصغوط النفسية التي ساعدت على نمو خدمات الإرشاد النفسي محاولة تقديم النصيح والمساعدة بشكل مهني وعلى مستويات مختلفة، بدءاً بالمشكلات البسيطة وصولاً إلى علاج الحالات الأكثر تعقيداً بهدف مساعدة الأفراد على التكيف والتوافق النفسي.

ويمكن لمؤلف الكتاب أن يلخص المركبات التي مهدت لظهور حركة الإرشاد النفسي، وذلك على النحو التالي:

١- ظهور المختبرات النفسية Laboratory Psychology وكان ذلك على يد هويت عندما أسس أول مختبر نفسي عام ١٩٧٩م في ليبزج بألمانيا، ومنها شرع استخدام الأسلوب العلمي والتجريبي في علم النفس.

٢- حركة القياس النفسي The Testing Movement حيث شطت هذه الحركة منذ أواخر القرن التاسع عشر على يد فراسيس جانتون، والذي حاول أن يطور مقياساً للذكاء، وكذلك ما قام به كل من: ألفرد بيهيه، لويس تيرمان، وثوردايك فيما بعد. وقد تأثر الإرشاد النفسي بهذه الحركة. وطورت أدوات قياس متعددة للوقوف على احتياجات المسترشدين وقياس قدراتهم واستعداداتهم وميولهم ومشكلاتهم. ومن هنا المنطلق فإن المنهج الإمبريقي والقياس للنفس أسسافاً أساساً علمية لحركة الإرشاد النفسي.

٣- حركة للتوجيه المهني والتي نشأت على يد بارسونز الذي ركز على دراسة الفرد من حيث قدراته وإمكاناته وميوله وإستعداداتهم من ناحية والتدوير

على متطلبات المهنة من ناحية أخرى، والمواءمة بين قدرات الفرد ومتطلبات مهنته.

٤- حركة الصحة النفسية Mental Hygiene والتي تطورت بعد أن كتب ببرز كتابه الموسوم بعنوان العقل الذي وجد نصه وذلك عام ١٩٥٦م، وقد تزامن ظهور هذه الحركة مع حركة التحليل النفسي والذي قادها العلامة سيجموند فرويد والتي دعت بعملية الإرشاد النفسي نحو الأمام.

مفهوم الإرشاد النفسي:

لما كان الإرشاد النفسي يسعى إلى تقديم النصح والإرشاد للأحرار من أجل مساعدتهم على حل مشكلاتهم المعيارية، للوصول إلى أعلى درجة من التوافق النفسي والصحة النفسية فقد تعددت وكثرت تعريفات الإرشاد النفسي، وسيعرض مؤلف الكتاب ههنا إلى عرصاً لمفهوم الإرشاد النفسي لمعياً واصطلاحياً وتربوياً ونفسياً وإسلامياً، وذلك على النحو التالي:

أولاً: تعريف الإرشاد في اللغة:

ورد في لسان العرب لابن منظور أن الإرشاد لغة: من (رشد)، والرشاد جد الخي، نقول رشد، يرشد، وأرشدته الله تعالى، والطريق الأرشد، وأرشد يرشد إرشاداً. والرشد هو الصلاح - ضد الخي والضلال - أي تحقيق للصواب، والماعل منه راشد ومرشد. وذلك مؤداه أن الإرشاد معناه الوصول إلى الرشاد أو الصلاح أو السداد أو السواء، وبذلك يشير اللفظ إلى تقديم العون والمساعدة والنصح والتوجيه وتغيير السلوك وتعديله، وتعليم الفرد أنماطاً سلوكية جديدة، وتحلصه من العادات السلبية وتوعده بالأساليب الصحيحة، بغية تحلصه مما يعانيه من المشكلات والأزمات، أو إرشاده إلى الطريق الصواب. وإيعاده عن طريق الضلال أو الخي أو الطغيان أو العساد والإجرام، أو المعاناة من الإضطرابات أو الأزمات النفسية المعيقة نسبياً. ذلك لأن المشكلات النفسية الصعبة تحتاج إلى العلاج النفسي، ولا يكفى معها الإرشاد. ويساعد

الإرشاد الفردي على فهم نفسه فهماً حقيقياً وموضوعياً، وعلى إقامة علاقات طيبة وإيجابية مع غيره من الناس. ومعنى ذلك أن الإرشاد في جوهره، عملية تعلم وتعليم، وإن كان تعلماً اجتماعياً. (كاملة شعبان، وعبدالجبار تيم، ١٩٩٧: ٢٢)

ثانياً: تعريف الإرشاد في الاصطلاح:

بدايةً يمكننا القول بأن تعريف الإرشاد في كلاما محددة ليس بالأمر السهل، لذلك فقد ظهرت تعريفات متعددة للإرشاد النفسي، بعضها يصور المفهوم والبعض الآخر يحتمل الطابع الإجرائي. وفي الوقت الذي تكرر فيه بعض التعريفات على العلاقة الإرشادية ودور المرشد النفسي، فإن البعض يركز على عملية الإرشاد نفسها، بينما يهتم آخرون عند تعريفهم للإرشاد النفسي بالنتائج التي يمكن الحصول عليها من الإرشاد. من هنا يحاول مؤلف الكتاب عرض العديد من التعريفات على سبيل المثال لا الحصر ليكون مفهوم الإرشاد النفسي واضحاً وجلياً، وذلك على النحو التالي:

يمرّف جود (Good, 1945) الإرشاد النفسي بأنه تلك المعالمة القائمة على أساس فردي وشخصي فيما يتعلق بالمشكلات الشخصية والتعليمية، والمهنية، والتي تدرس فيها جميع الحقائق المتعلقة بهذه المشكلات، ويبحث عن حلول لها، وذلك بمساعدة المتخصصين، وبالإستعانة من إمكانيات المدرسة والمجتمع، ومن خلال المقابلات الإرشادية التي يتعلم فيها المرشد أن يتخذ فيها قراراته الشخصية.

ويذكر روجرز (Rogers, 1952) أن الإرشاد النفسي هو العملية التي يحدث فيها استرخاء لبنية الذات للمرشد في إطار الأمن الذي توفره العلاقة مع المرشد والتي يتم فيها إدراك المرشد لحياته المستبعدة في ذات جديدة.

وفي قاموس إنجلش وإنجلش (English, English, 1958. 127) عُرِفَ الإرشاد النفسي بأنه علاقة بين شخصين ناصح أحد يساعد آخر على فهم أو حل مشكلاته الواقعية ومجال المشكلة أو للتوافق هو الذي يحدد الإرشاد، إذا كان إرشاد تعليمي أو ديني أو اجتماعي، والإرشاد النفسي يشمل إعطاء النصيحة و التحليل النفسي وجمع

المعلومات والتفسير والاختبارات وتشجيع العميل على للتفكير في حل مشكلاته وتحديد انفعالاته ويستخدم الإرشاد عادة بمساعدة الأسوياء كما يستحسن بدرجة غير ملموسة في العلاج النفسي.

ويشير جلاز (Glanz, 1962) إلى أن الإرشاد النفسي هو عملية تفاعلية تنشأ عن علاقة بين فريدين أحدهما متخصص هو المرشد، والآخر للمرشد ، يقوم فيها المرشد من خلال هذه العلاقة بمساعدة للمرشد على مواجهة مشكلة تعبير أو تطوير سلوكه وأساليبه في التعامل مع الظروف والمشكلات التي يواجهها.

ويرى باترسون (Patterson, 1974) أن الإرشاد النفسي عملية تتضمن المقابلة في مكان خاص يستمع فيه المرشد ويحاول فهم للمرشد، ومعرفة ما يمكنه تعبيره في سلوكه بطريقة أو بأخرى، يحثها ويقرأ للمرشد . ويجب أن يكون المرشد يعاني من مشكلة، ويكون لدى المرشد المهارة والخبرة للعمل مع المرشد للوصول إلى حل المشكلة.

ويوضح بطروفيسا وآخرين (Pietrofesa et al, 1978) أن الإرشاد النفسي هو العملية التي من خلالها يحاول المرشد، وهو شخص موهل تأهيلاً متخصصاً للقيام بالإرشاد، أن يساعد شخصاً آخر في تفهم ذاته، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والإرشاد هو مواجهة إنسانية وجهاً لوجه تتوقف نتيجتها إلى حد كبير على العلاقة الإرشادية.

وقدم حامد زهران (١٩٨٠) تعريفاً للإرشاد النفسي ينص على أنه عملية إرشاد العرد إلى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف واستخدام إمكانياته، وقدراته، وتعليمه ما يمكنه أن يعيش في أسعد حال ممكن بالنسبة لنفسه والمجتمع الذي يعيش فيه.

ويشير جلابينج (Gladding, 1992) إلى أن الإرشاد النفسي هو عملية قصيرة المدى، شخصية، لها نظريات، يقوم بها مرشد مهني ضمن قواعد أخلاقية

وقانونية والتي تركز على حل المشاكل التنمائية والحياتية للمسترشد.

وينكر ماهر عمر (١٩٩٢: ٤٦) أن الإرشاد النفسي هو عملية تعليمية تساعد الأفراد على أن يفهم نفسه بالتحرف على الجوانب الكلية للمشكلة للشخصية حتى يتمكن من إتخاذ قراراته بنفسه وحل مشكلاته بموضوعية مجردة، مما يسهم في نمو الشخصي وتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني، ويتم ذلك خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي الذي يدولي دمع العملية الإرشادية نحو تحقيق الغاية منها بحبرانه المهدية.

وتشير إيمان كاشع (١٩٩٣: ٤٦) إلى أن الإرشاد النفسي هو علم تنمية سلوك الأفراد والجماعات عن طريق مساعدة الفرد أو الجماعة على تحقيق فاعلية سلوكية.

ويعرف محمد الشناري (١٩٩٦: ١٣) الإرشاد النفسي بأنه عملية ذات طابع تعليمي تتم وجهاً لوجه بين مرشد مؤهل ومسترشد يبحث عن المساعدة لحل مشكلاته، ويتخذ قراراته، حيث يساعد المرشد باستخدام مهاراته والعلاقة الإرشادية على فهم ذاته وطوره والوصول إلى أنسب القرارات في العاصر والمستقبل.

ويذكر رمضان القدافي (١٩٩٧: ١٠) أن الإرشاد النفسي عملية مبنية على علاقة مهنية خاصة بين مرشد متخصص ومسترشد، ويعمل المرشد من خلال العلاقة الإرشادية على فهم المسترشد ومساعدته على فهم نفسه واختيار لأفضل البدائل المتاحة له بناءً على رعيه بمططلبات البيئة الاجتماعية وتقبيمه لذاته، وقدراته، وإمكاناته الواقعية، ويتوقع حدوث تغيير تطوعي في سلوك المسترشد في مسار إيجابي ووفق حدود معينة.

وقدم أيضاً حامد زهران (١٩٩٨: ٢٥١) تعريفاً للإرشاد النفسي يبين على أنه مساعدة للمسترشد لمساعد نفسه وتلك بفهم نفسه وتنمية شخصيته ليحقق التوافق مع بيئته ويستغل إمكاناته ليصبح أكثر قدرة على التوافق مستقلاً.

ويعرف علاء الدين كفاقي (١٩٩٩: ١١) الإرشاد النفسي بأنه أحد فورات

الخدمة النفسية التي تقدم للأفراد أو الجماعات بهدف التغلب على بعض الصعوبات التي تتعرض سبلهم وتعوق تولفهم وتناجهم.

ويشير صالح الداهري (٢٠٠٠: ٢٦) إلى أن الإرشاد النفسي هو خدمة نفسية يقدمها مرشد نفسي متخصص على جانب في المعرفة والحيرة في علم النفس بعروعه المختلفة إلى الفرد لكي يساعده على فهم نفسه وتحليل قدراته وإمكانياته والواقع الذي يعيش فيه واستثمار هذه القدرات والإمكانات في المشكلات التي يصادفها والتعاطي للمستقبل ليحس الفرد متكيفاً في التولحي الشخصية والاجتماعية.

ويذكر محمد السيد وآخرين (٢٠٠١: ١٠ - ١١) أن الإرشاد النفسي هو أحد فروع علم النفس التطبيقية، هو عملية تعلم وتطعيم اجتماعي يقوم بها مرشد نفسي بهدف مساعدة المسترشد على فهم نفسه وفهم قدراته وميوله وفهم البيئة المحيطة به، تي يتم مساعدة المسترشد على حل مشاكله، وتحقيق للتوافق والصحة النفسية في مجالات أربعة الشخصية والاجتماعي والنزوي والذهني، ويتم في كل علاقة إرشادية مهنية إنسانية.

وتشير سهير كامل (٢٠٠٢: ٧) إلى أن الإرشاد النفسي هو عملية توجيه وإرشاد الفرد لفهم إمكانياته وقدراته واستعداداته، واستخدامها في حل مشكلاته وتحديد أهدافه ووضع خطط حياته المستقبلية من خلال فهمه لواقعه وحاسره ومساعدته في تحقيق أكبر قدر من السعادة والكفاية من خلال تحقيق ذاته والوصول إلى أقصى درجة من التوافق بشقية الشخصية والاجتماعي.

ويعرف عبدالمجيد سالمي وآخرين (٢٠٠٢: ١٨) الإرشاد النفسي بأنه علاقة يتم من خلالها التفاعل بين مرشد نفسي وفرد يعاني من مشكلة نفسية يحتاج إلى فهم مشكلته والكشف عن مواطن قوه شخصيته لتحريك دوافعه ومساعدته في حل هذه المشكلة.

ويذكر منذر السامرن (٢٠٠٣: ١٧) أن الإرشاد النفسي هو عملية بذاء تهدف

إلى مساعدة الفرد كي يفهم ذاته، ويفهم شخصيته، ويعرف خبراته، ويحدد مشكلاته وكذلك قدراته، ويحل ما يواجهه من مشكلات في ضوء معرفته ورغبته وتدريبه، كي يصل إلى تحديد وتحقيق الصحة النفسية والتوافق المهني والأمرى والزوجي.

ويشير نيبيل سيجان (٢٠٠٤: ٢٣) إلى أن الإرشاد النفسي هو عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكانياته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق الصحة النفسية والتوافق الشخصي وتربوي ومهني وزاوجي.

وقد تمت تسمية جميل (٢٠٠٥: ١٨) تعريفاً للإرشاد النفسي ينص على أنه عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد كي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحقيق للصحة النفسية والتوافق شخصياً وتربوياً وأسياً وزواجياً.

ويذكر سامي سلهب (٢٠٠٧: ١٣ - ١٤) أن الإرشاد النفسي هو علاقة إرشادية نشأ بين عنصرين أحدهما مرشد متخصص ذو خبرة ومهارات إرشادية والآخر مسترشد، وذلك لمساعدة المسترشد للوصول إلى معرفة كاملة بإمكاناته وقدراته وجوانب شخصيته الإيجابية، وتنمية خبراته في الحياة، حتى يصل إلى الإنجاز الانفعالي والتوافق والتكيف مع المجتمع المحيط به، وإلى قدرة عالية على حل مشكلاته والصعوبات التي تواجهه في الحياة.

ويصيف مانل أبرعزب (٢٠٠٨: ٧٣) أن الإرشاد النفسي هو عملية توجيه وإرشاد الفرد لفهم إمكانياته وقدراته وإستمداداته واستغلالها في حل مشكلاته وتحديد أهداف ووضع خطط حياته المستقبلية من خلال فهمه لواقعته وحاضره، ومساعدته في تحقيق أكبر قدر من السعادة والكفاية، من خلال تحقيق ذاته والوصول إلى أقصى درجة من التوافق بشقيه الشخصي والاجتماعي ولتتمتع بتدري كافٍ من الصحة النفسية.

وأخيراً قدم سليمان عبدالوحد (٢٠١٠ ع: ٢٩١) تعريفاً للإرشاد النفسي ينص على أنه العلاقة المهنية التي يتحمل فيها المرشد مسؤولية المساعدة الإيجابية للعميل من خلال تغيير أنماطه السلوكية السلبية بأنماط سلوكية جديدة أكثر إيجابية من خلال فهم وتحليل استعداداته وقدراته وإمكاناته وميوله والفرص المتاحة أمامه وتقوية قدرته على الاختيار واتخاذ القرار وإعداده لمستقبله بهدف وصحة في المكان المناسب له لتحقيق أهداف سليمة وحياة ناجحة ومواطنة صالحة. ونجدد الإشارة إلى أن هذا التعريف ينظر للإرشاد النفسي باعتباره أن له أهداف يسعى المرشد إلى تحقيقها.

من خلال التعريفات السابقة يرى مؤلف الكتاب أن ذكرت أركان العملية الإرشادية وهي (العلاقة الإرشادية، المرشد للنفس، والمسترشد)، كما أكدت بعض التعريفات على أهمية كون المرشد مؤهلاً علمياً ودو مهارات وحبرة في مجال الإرشاد النفسي حتى يكون قادراً على إدارة الجلسة الإرشادية، كما بينت هذه التعريفات أهمية مساعدة المرشد للمسترشد على معرفة الجولب الإيجابية في ذاته ومعرفة قدراته وإمكاناته الواقعية ومعرفة الواقع الذي يعيشه ليتكيف مع واقعه ويحل مشكلاته، ويحط لمستقبله كي يعيش في إتران نفسي وصحة نصية سليمة.

وعليه يقدم مؤلف الكتاب تعريفاً للإرشاد النفسي ينص على أنه علاقة إرشادية مهنية بناءة تعاونية وجهاً لوجه بين مرشد ومسترشد أو بين مرشد وجموعة من المسترشدين تهدف إلى مساعدة المسترشد على حل مشكلاته التي يعاني منها بنفسه، وذلك من خلال مساعدته على تنمية إمكاناته واستعداداته، وتعبير وتطوير أساليبه في التعامل مع الظروف الصعبة التي تواجهه من أجل التطب عليها، وتحقيق قدر عالٍ من الصحة النفسية التي يمكن أن تؤدي به إلى جودة للحياة النفسية.

أهداف الإرشاد النفسي:

يهدف للتوجيه والإرشاد النفسي إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته في ضوء

معرفة ورغبته وتعلّيمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق صحته النفسية وتوافقه شخصياً وترتيباً وإسرياً ورواجاً. (سليمان عبدالوحد، ٢٠١٠ غ: ٣٢٩)

ويرى حامد زهران (١٩٩٠: ٣٤ - ٣٦) أن الإرشاد النفسي يهدف إلى:

١- تحقيق الذات: Self-actualization:

حيث إن الهدف الرئيسي للإرشاد هو العمل مع الفرد لتحقيق ذاته والعمل مع الفرد يقصد به العمل معه حسب حالته سواء كان عادياً أو متغوّفاً أو صعباً أو متأخراً دراسياً أو متغوّفاً أو جانحاً ومساعدته في تحقيق ذاته إلى درجة يستطيع بها أن ينظر إلى نفسه عما ينظر إليه.

٢- تحقيق التوافق: Adjustment:

وهو العمل العام والشامل للإرشاد ويرتبط بتحقيق الصعّة النفسية لحل مشكلات العميل أي مساعدة في حل مشكلاته بنفسه والتعرف على أسبابها وأعراضها.

ويشير سوانسون (Swanson et al, 1981: 3) إلى أن الإرشاد النفسي يهدف إلى مساعدة المسترشدين على تقدير ذاتهم واكتشاف أحد خصائصهم.

ويذكر هارويك صادق (١٩٨٢: ٤٢٢) ويهدف الإرشاد النفسي إلى معالجة الطفل المعوق بطريقة تؤدى إلى تقدير الذات بطريقة واقعية بحيث يجعله في النهاية قادراً على الاعتماد على النفس في حل مشاكل الحياة اليومية صلاوة على نموه بنجاح مع غيره في المجتمع.

ويرى المؤلف أن أهداف الإرشاد النفسي مع ذوي صعوبات التعلم تنلخص في الآتي:

- ١ . إزالة مخاوف الطفل نحو أسرته ومجتمعه وتصحيح بعض المفاهيم البسيطة من المجتمع والناس لأن كثير من ذوي صعوبات التعلم يتعرضون للاستهزاء والتحقير والقسوة وينمو عندهم الشعور بالدونية وعدم الجدارة والخلابة والقلق.

٢ . تخليص الطفل من ترعانة اللحوانية تجاه نفسه واتجاه الناس حتى يرمى عن نفسه ويتقبلها ويرضى عن الناس ويتقبلهم.

٣ . ريادة ثقة الطفل بنفسه عن طريق توفير الأنشطة التي يستخدم فيها قدراته ومهاراته بنجاح فيشعر بالجدارة والكفاءة والاستحسان والتقدير من الآخرين.

٤ . علاج ما يعانيه ذوي صعوبات التعلم من صراعات وإحباطات وخبرات فشل ومشكلات يومية وصعب الاستقرار النفسي والتزاعات العنابية.

وهكذا يتبين لنا أن الإرشاد النفسي يسمى إلى تحقيق أهداف معينة للعدد، وهي التوافق النفسي والصحة النفسية ونطلق هذه الأهداف من أسس ولحده وتشمل الأسس النفسية والتربوية لصلية الإرشاد وهذا يقودنا إلى البند التالي.

أسس الإرشاد النفسي:

تشمل أسس الإرشاد النفسي على ما يلي:

- ١ - السلوك البشري يمكن تغييره باستخدام المنهج العلمي.
- ٢ - هدف التعبير هو تحسين السلوك إلى الأفضل دائماً من أجل تحقيق التوافق والصحة النفسية وسندل على ذلك عندما يصبح المسترشد أكثر تكاملاً وأكثر فاعلية ومحققاً لذاته.
- ٣ - مسئولية هذا التعبير تقع في المقام الأول على المسترشد الذي يطلب المساعدة.
- ٤ - عندما نحاول تشخيص وحل المشكلة في الإرشاد فإن الاهتمام ينصب في المقام الأول على المسترشد أكثر من مشكلة ، لكن هذا لا يمنع من ضرورة الاهتمام بالمسترشد ومشكلة مما ولكن الأولوية تكون للمسترشد.

٥- التعبير الذى يحدث يجب أن يتم فى إطار علاقة إرشادية إنسانية اجتماعية مهيبة بين المرشد للنفسى والمرشد.

٦- الإرشاد النفسى يعتمد فى المقام الأول على نظريات التعلم.

٧- الهدف العام للإرشاد هو تسهيل عملية النمو حتى يتم تحقيق أقصى إمكانات النمو والإرشاد بذلك يكون جزء من العملية التربوية.

نظريات الإرشاد النفسى:

لا شك إن المرشد النفسى يجب أن يعمل فى ضوء نظرية ، والنظرية النفسية إطار عام يصمم مجموعة منطمة متناسقة متكاملة من الحقائق والقوانين التى تعبر المظاهر النفسية ومن نظريات الإرشاد النفسى ما يقدمه المؤلف على النحو التالى :

١- نظرية التحليل النفسى Psychoanalysis theory

يرى فرويد Freud مؤسس نظرية التحليل النفسى أن البشر كائنات بيولوجية دافعهم الرئيسى هو إشباع حاجات الجسد فهو ينظر للإنسان على أنه مخلوق موجه نحو اللذة تدفعه نفس الغرائز التى تدفع الحيوانات الأدنى.

والهدف الأساسى للعلاج النفسى هو ما يخلق بالدافع وراء كبت الشعور بالألم وما يجلبه ذلك على الفرد حيث ينتج ذلك عن القلق anxiety كما يهدف إلى تبصير العميل insight فى أعماق نفسه مما يؤدي إلى فهم أسباب الاضطرابات ومن العيانات الأساسية للعلاج بالتحليل النفسى الذى أسسه فرويد والدافع له مبنات الدناعى الحر وتحليل التحويل وتحليل المقاومة وتحليل الأحلام.

ويهدف التحليل النفسى Psychoanalysis إلى تحسين عملية فهم الذات لدى المريض ، ومن فنيات التحليل للنفسى الاسترخاء عند عملية التحليل مما يؤدي إلى حدوث عملية التداوى الحر Free Association فليس هناك قيود على ما يمكن أن يقوله المريض حيث إن المريض حر فى اختيار الموضوعات.

إلا إن هذه النظرية وجهت إليها انتقادات كثيرة منها:

أ - هناك شك في مفاهيم فرويد التي ترجع الأعراض العصبية لتراشد إلى مواقف طفلية مما دعى بعض العاملين معه إلى الانشقاق عنه حيث أوصحو الدور الثقافي والاجتماعي في الشخصية.

ب - طول مدة العلاج وارتفاع تكاليفه ويحتاج للعلاج إلى تدريب عمل طويل وحيرة واسعة وإن تجرى لة عملية تحليل نفسي قبل أن يمارس العلاج.

ت - التحليل النفسي يهتم بالمريض والمضطربين نفسياً أكثر من اهتمامه بالأصحاء والأسياء.

ث - التركيز الزائد لدى وجهه فرويد للعوامل البيولوجية وكان تركيزه الأكبر منصبا على غريزة الجنس.

ج - النظرة الجبرية والتشاؤمية للملوك فالإنسان توجهه غريزتان هما الجنس والعنوان.

ح - التركيز على الجوانب العنصرية الحيوية والجنسية في النمو وأعماله للبحوث الاجتماعية وكذلك أهمل فرويد علاقة الطفل مع الدنيا في الطفولة.

خ - لم يبنى فرويد أي من استنتاجاته على أساس امبريقي مما جعل نظريته تبعد عن البنية العلمية المعاصرة.

٢- نظرية الجشطالت: Gestalt theory:

يذكر يونج (Young, 1992: 221) أن فريدريك بيرلز Fredencks perls يعتبر هو المؤسس الأول للعلاج الجشطلتي والعلاج الجشطلتي هو أحد أنواع العلاج الجماعي وكلمة الجشطلت Gestalt كلمة ألمانية تعني الكل Whole وهو مصطلح طبيعي عند النظر إلى الانعام أو الكمال Wholeness أو الإغلاق Closur في عدد من الأشياء (مثال) نحن ندرك وضع عدد من للنقط كخط ، وفي العلاقات الإنسانية الإغلاق يكون بسيطاً.

ويشير ويلسون وآخرون (Wilson et al, 1996: 615) إلى أن نظرية الجشطات تقوم على عدة مبادئ أساسية منها:

- أ - الاهتمام بحياة الأشخاص الآن أكثر من الاهتمام بالماضي.
- ب - الاهتمام بالحياة هنا لى التعامل مع الحاضر أكثر مما يكون غالباً.
- ت - الموقف عن تحول التجربة (الخبرة) الحقيقية.
- ث - عدم القبول بما يجب (أو يتوقعه) الآخرون بالنسبة لك.
- ج - التسليم بكونك أى ما تريد أن تكون.

ويذكر لويس مليكة (١٩٩٦ : ٢٧٠) أن من الأساليب الإرشادية فى العلاج الجشطالتي الواجبات المنزلية ، يتم تصميم الواجب المنزلى لمواجهة حاجات العميل ، فمثلاً إذا عبر عميل عن رغبته فى الانفتاح التام على الجماعة لأنه يحس إلى الناس يتجنبونه فقد يطلب منه معالجة المعالج أن يحاول خلال الأسبوع القادم أن يجرب المحافظة على سر وانه يذكر لبعض استدلالاته إلى أدلة سر مما يؤدي إلى شعوره بالحيوية بمجرد أن لديه سرأ.

ومن أوجه الاختلاف الثنى وجهت لهذه النظرية:

- أ - درجة التفاعل الاجتماعي بين المعالج والمريض أو أعضاء المجموعة الإرشادية محددة فهم أشبه بالمتخرجين.
- ب - الوقت المخصص للعلاج محدود إذا انه غالباً ما يأخذ صورة ورش نهاية الأسبوع أو ما يسمى بورشة المرة الواحدة التى قد تستغرق يوماً واحداً.
- ت - الخبرة للعسبة المتاحة فى الموقف العلاجي محدودة بالنقيل إلى خبرة الحياة على اتساعها.
- ث - عدم وضع قوانين محددة تلخص النظرية.

ج - - عدم إمكان التنبؤ بالسلوك.

ح - إهمال للتاريخ العائلي للفرد، على أساس أن السلوك يعتمد على الحاضر أكثر من اعتماداً على الماضي.

٣- نظرية الذات: Self- theory

يعتبر كارل روجرز Karl Rogers المؤسس الحقيقي لهذه المدرسة وتكمنى بطريقة الذات للاتجاه الانساني في العلاج الذي تم تاسيحه على اعراض أن الإنسان يتمتع بعملة جيدة حسنة. (Wilson et al, 1996: 580)

ويشير سكولتر وآخرين (Schultz et al, 2001: 335) إلى أن روجرز يركز على مشاعر العملاء واتجاهاتهم نحو الذات ونحو الآخرين من الناس، ويعتبر أن الشخص هو مركز العلاج ومن ثم يقوم بتقييم الشخصيه من خلال التركيز على الخبرات الوصوعية وتكون تطبيقات للمعالج متعلقة بالتعبيرات المدركة لدى العميل.

فالهدف الاساسي في الإرشاد المتمركز نحو الشخص كما يرى محمد الشناوى (١٩٩٤: ٢٩٨ - ٢٩٩) هو إعادة تنظيم الذات مما يزيد الانفتاح على الخبرة للفرد ، ومن ثم يريد من درجة التطابق او التقارب بين مفهوم الذات والخبرة وبهذه الطريقة يصبح المسترشد أكثر اكتمالا في أنامه .

كما يساعد العلاج للمتمركز نحو العميل على تحسين في مجرى حياة الشخصيه مما يؤدي الى ريادة توافقه . فمن أهم مضامين نظرية الذات للتوجيه والعلاج أن العميل يجب أن يكون المحور الذي يتمركز حول التوجيه أو العلاج .

إلا أن هذه النظرية وجهت إليها انتقادات منها ما يلي .

أ - يأخذ النقاد على روجرز عدم توصيحه لإمكانية تحقيق ما قام باقتراحه بطريقة أكثر دقة من الناحية النفسية .

ب - لا يتفق العديد من المعالجين النفسيين حول الأهمية المطلقة لأصالة

والعاطف والاعتبار الإيجابي غير المشروط.

ت - يرى روجرز أن الفرد له وحدة الحق في تحقيق أهدافه وتقرير مصيره ولكنه ينسى أن الفرد ليس له الحق في السلوك الخاص.

ث - نظرية الذات لم تتطور تصورا كاملا لطبيعة الإنسان وذلك لتكبرها الكامل على مفهوم الذات.

ج - اسقط روجرز اللاشعور ثم عاد أخيرا ليقول أن العمليات العضوية اللاشعورية تفرد كثيرا من سلوكنا.

٤ - النظرية السلوكية Behavioral theory

يذكر عبدالستار إبراهيم وآخرين (١٩٩٩: ٢٨٦) أن سكينر Skinner مؤسس للنظرية السلوكية قد أثبت أنه يمكننا أن نكتسب جرما كبيرا من سلوكنا من خلال الآثار التي يتركها هذا السلوك على البيئة.

وتركز هذه النظرية على عدة أسس منها:

- النظر للمرص النصي والاضطراب بصفته سلوكا شاذا ومكتسبا يمكن تعديله.
- أعطى سكينر ثقله دور الريادة في تمديد الطرق التي يسلك بها الفرد.
- يعد وصف سكينر للسلوك الإنساني على أنه سلسلة من (المثيرات الاستجابية - للتدعيم) بمثابة وصف يدل على التفاعلية المتبادلة أي إلى كل الناس في تفاعل متبادلي مع البيئة.
- يتم تحديد سلوك الفرد من خلال الاشتراط الذي يعمل على تعظيم الكائن الحي تكرار الاستجابة التي جاءت له المكافأة أو تجنب الشعور بالألم.
- رعاية الطفل العدواني في الحصول على مزايا واهتمامات خاصة.
- خبرات سلبية في مواقف مماثلة كال بشع خلالها بالتهديد والتعدي على حقوقه.

• فصور في المهارات الاجتماعية لهذا الطفل نجطة عاجزاً عن حل صراعاته ومشكلاته الاجتماعية بطرق غير عدوانية.

• تفسيرات سلبية لمقاصد الآخرين وللنات يستفج من خلالها انه غير كفء او انة صحيحة وموضوع للامتهان من قبل الآخرين.

وهناك العديد من التقنيات Techniques يجب اتباعها في الإرشاد السلوكي منها:

• الاقتصاد الرمزي Token economy

• الانطفاء Extinction

• التدعيم السلبي Negative reinforcement

• التشكيل Shaping

• العقاب الايجابي Positive punishment

• التسلسل Chaining

• التعميم Generalization

• التحم بالملاج اللطيف Gentle teaching therapy

• التدعيم الايجابي positive reinforcement

• النمذجة Modeling

• العقاب السلبي Negative punishment

• لعب الدور Role playing

• التغذية المرتدة Biofeed back

٥ - نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي: Emotive Behavior

Rational Therapy

يعتبر العلاج المعرفي السلوكي اتجاهاً علاجياً حديثاً سببها يعمل على الدمج بين العلاج المعرفي والعلاج السلوكي ويعتمد في التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد إتنا يتعامل معها معرفياً وانفعالياً وسلوكياً كما يعتمد على إقامة علاقة علاجية تعاونية بين المعالج والمريض وتتحدد في مشورتها المسؤولية الشخصية للمريض عن كل ما يعتقده من أفكار مشوهة واعتقادات لا عقلانية مختلفة وظيفياً تعد هي المسؤولة في المقام الأول عن تلك الاضطرابات التي يعانيها الفرد وينص المنطق يتحمل المريض مسؤولية شخصية في أحداث التعير العلاجي من خلال تصحيح الأفكار المشوهة والاعتقادات اللاعقلانية وتعديلها واستبدالها بأفكار واعتقادات تتسم بالمنطق والعقلانية .

ومن ثم فإن المعالجات المعرفي السلوكي يحاول من خلال بعض اللغيات المعرفية والانفعالية والسلوكية أن يساعد الفرد على معرفة أفكاره اللاعقلانية وأن يتعلم طرقاً أكثر واقعية لصياغة خبراته مما يسمى إعادة البناء المعرفي للفرد والعلاج المعرفي يشمل كل الأساليب التي يمكن أن تخفف الألم النفسي للفرد عن طريق تصحيح التصورات الخطأ والإرشادات الذاتية .

وتتعدد أساليب العلاج المعرفي منها:

• العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لـ ألبس Rational emotive Be-

havior Therapy Ellis

• العلاج المعرفي السلوكي لـ بيك Beck Cognitive Behavior

• التدريب التعليمي الذاتي لـ ميرشباوم Merchenbaum Self-Instructional

• التدريب على مهارة التغلب على المشاكل لجولد تريد -Coping skill traw-

nang Gold tred

• التدريب على إدارة المقلق لمسوين Suinn Anxiety management training

حيث إن هذه الأساليب وغيرها تحاول تعديل السلوك من خلال التأثير في العمليات المعرفية لدى الأفراد.

ويذكر حسن مصطفى (١٩٩٨: ٤٦ - ٤٧) أن أليس قد أرست مبادئ العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي حيث يرى أن سلوكيات الأفراد تكون نتيجة عن أفكار ومعتقدات واتجاهات لا منطقية ويركز على التشابه بين التفكير والمشاعر والسلوك ويرى أن الاضطراب النفسي يعد نتيجة للتفكير اللاعقلاني واللامنطقي ولذلك فإننا لكي نفهم سلوكا معيناً يجب أن نفهم كيف يشعر الفرد وكيف يفكر وكيف يدرك يتمصرف.

وتوجد مجموعة من العروس لنظرية العلاج العقلاني-الانفعالي السلوكي حيث يوجد (٣١) فرضاً هاما في نظرية إليس عن للشخصية والسلوك وفنيات العلاج العقلاني-الانفعالي السلوكي يمكن تقسيمها إلى ثلاثة مجموعات نطلق المجموعة الأولى بنظرية A.B.C في العلاج العقلاني-الانفعالي السلوكي، وتشمل الفروض من الأول وحتى العاشر، أما المجموعة الثانية فتحتمل بتوسيع الدور المعرفي في أحداث الاضطراب الانفعالي، وتشمل الفروض من الثاني عشر وحتى السادس عشر، أما المجموعة الثالثة فهي لتوسيع فنيات العلاج العقلاني-الانفعالي السلوكي وتشمل الفروض من السابع عشر وحتى العاشر والثلاثون.

وهناك مجموعة من أوجه النقد الموجهة إلى العلاج العقلاني - الانفعالي - السلوكي ومنها إن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي يمالئ في صياغة التعقل وإهمال شديد للجانب الانفعالي، والاعتماد على تحليل أفكار الفرد ، والتوسيع المنطقي وغير المنطقي منها ، ثم تعليمه أفكار أكثر عقلانية ويعتمد كل ذلك على دور المعالج في تصير هذه الجوانب مما يحد من استخدام هذا الأسلوب في حالات كثيرة إلا أن العلاج

للعقائى يستخدم الإجراءات التى تتكامل بهدف الاقتصاد فى الوقت ومساعدة الأفراد على خفض الأعراس الانفعالية غير المرغوب فيها مثل للسلوك العدوانى ويصلح مع عدد كبير من الأفراد ويسطى نتائج لأمنل للملاج.

الإرشاد الأسرى لنوي صعوبات التعلم "رؤى، وتطلعات"؛

لا بد من وجود تعاون وثيق بين الآباء والمعلمين لتعزيز التعلم فى المدرسة والبيت ، حيث يساعد هذا التعاون فى تمهيد الكثير من المشكلات التى تنشأ خلال مرحلة التقدم التدرى للطفل ، فالطفل الذى يعانى من صعوبات التعلم وأسرته بحاجة إلى مساعدة بهدف المحافظة على العلاقات والبناء الأسرى وزيادة فهم أفراد العائلة للطفل وقبولهم لصعوبات التعلم التى يعانى منها.

مشاركة أسر ذوي صعوبات التعلم

بمصر الباحثين شجعوا فكرة مشاركة أولياء الأمور فى كل مرحلة من مراحل العلاج ، أهدما " من مرحلة التعرف إلى مرحلة التقسيم ، ويكون ذلك من خلال ما بأتى:

١- مرحلة التعرف:

ويكون دورهم من خلال ملاحظاتهم للإشارات المبكرة لصعوبات التعلم ، والوعى بالخدمات التى ينبغي أن تقدم لهم.

٢- مرحلة التقييم:

ويكون دورهم من خلال جمع البيانات عن الطفل فى المنزل وتقديم المقومات التى تتعلق بالتقييم.

٣- مرحلة اختيار البرامج:

حيث يشارك الوالدين فى اختيار البديل التدرى المناسب للطفل ، وهى وضع الأهداف التى تتضمنها خطة للطفل للتربية الفردية.

٤- مرحلة التثقيف:

وهذا يشارك الآباء في الأنشطة المدرسية ، وقد يتطوع لمساعدة المعلم في المدرسة ، وقد يشاركوا بالأنشطة المصممة على المدرس.

٥- مرحلة التقييم:

حيث يزود الآباء للمعلمين بمعلومات أساسية تتعلق بمدى تقدم الطفل في المهارات الأكاديمية التي يتعلمها وأيضاً المهارات السلوكية.

تكيف الوالدين:

لا توجد أسرة تكون مثالية لاستقبال طفل يعاني من صعوبات تعلم ، فالآباء والأمهات يتوقعون أن يكون لديهم أطفال لا يعانون من مشاكل منذ البداية ، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على كيفية تأثير العائلة بوجود طفل ذوي احتياجات خاصة من مثل خصائص الإعاقة وطبيعتها وشدةها وخصائص العائلة والخصائص الشخصية لكل فرد من أفراد العائلة بالإضافة إلى التمديدات التي تواجهها العائلة، إلا أنه يجب التأكيد على أن كل أسرة تختلف عن الأخرى في نوع ردود الأفعال وحدتها واستمراريتها ، حيث تتراوح ردود الأفعال بين مشاعر الحزن والأسى ولوم النفس ، والشعور بالذنب والعصب والإفكار، وعملية تكيف أهل تتنصص النقاط التالية:

١- الإحساس بالمشكلة .

٢- الوعي بالمشكلة .

٣- البحث عن السبب .

٤- البحث عن العلاج .

٥- قبول الطفل .

دور الإخصائي النفسي في إرشاد آباء وأمهات الأفراد ذوي صعوبات التعلم:

هناك بعض الواجبات التي ينبغي على الإخصائي النفسي والمدرس أن يصعها في إعتباره عند التعامل مع ولدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الخاصة يعرض لها المؤلف فيما يلي:

أولاً: كن مستمعاً جيداً:

على الرغم من بساطة هذا المطلب وسهولته، إلا أنه من المهارات التي يفتقدها الكثير من العاملين في المجالات التي تتطلب الاستماع إلى الآخرين.

إن يعتبر الاستماع من أهم عناصر العلاقة الإرشادية. إنه الأساس الذي سبني عليه العلاقات. ويتضمن قيمة علاجية عالية. إن الاستماع العميق ليس من المهارات سهلة الاكتساب. فالاستماع ليس بالعملية الآتية خاصة في مجال تقديم المساعدة الإرشادية، إن عليك (كمدرس) أن تكون واعياً ومدركاً للأسلوب أو الكيفية التي يتحدث بها المسترشد (ولدا المطلق ذو صعوبة للتطعم في هذه الحالة) وبمضي بالأسلوب هنا الإشارات والإيماءات التي يستخدمها الوالدان أثناء الحديث. كما عليك أن تكون واعياً للأشياء التي لا يقال والتي تحدث تحت السطح ويمكن الاستدلال عليها. إن هذه المهارات يطلق عليها الأذن الثالثة. بالاستماع إذن يجب أن يكون للرسائل اللغوية وغير اللغوية خاصة عندما تتعامل مع أسرة الطفل ذو صعوبة للتطعم والتي تعمل الكثير من الضغوط النفسية والإحباط. إن الإحصائي الكفاء هو الذي يستطيع أن يدرك ما يقول المسترشد وما يشعر به. إن بإمكانه للتركيز على الانتباهات والأحاسيس. الاستماع إذن إنما هو عملية فعالة تهدف إلى الاستجابة للرسالة الكلية.

ثانياً: ساعد الوالدين لتقبل الطفل ذو صعوبة للتطعم كما هو:

إن للطفل ذي صعوبة للتطعم بحاجة إلى الشعور بالتقبل كفرد له قيمة من قبل الآخرين ومن قبل ذاته أيضاً. وإذا فشل الوالدان في توفير هذا الشعور للطفل فإن من شأنه ذلك أن يخلق إحساساً سلبياً لديه. وقد يسعى للبحث عن هذه الحاجة وإشباعها

عند الآخرين وقد يسلك سلوكاً غير مقبول كنتيجة لهذا الحرمان.

ولذلك ينبغي على الإخصائي النفسي أن يساعد الوالدين لتقبل الطفل ذي صعوبة التعلم كما هو واعتباره طفلاً بالدرجة الأولى وذو صعوبة تعلم بالدرجة الثانية. ومن الأهمية بمكان أن يسعى الإخصائي النفسي إلى تبصير الوالدين بالعقائق المتداخلة بنمو وصح هذا الطفل وأنه قد يختلف في سرعة ومعدل نموه، بالمقارنة بأقرانه العاديين.

أنه لأمر صعب للوالدين أن يدركا أبعاد مشكلة طفلهما ذو صعوبة التعلم من خلال بعض المعلومات المبسطة التي يقدمها الإخصائي النفسي. إن توصيح صورة الطفل ومدى قدراته وإمكاناته سيساعد للوالدين على رسم صورة حقيقية لطفلها وتوقع الممكن من الإنجازات وتجذب الاحباطات السلبية نتيجة التوقعات غير الواقعية والتي ستمكن على سلوكهما وأسلوب معاملتهما لطفلها ذو صعوبة التعلم، ومن بين الإجراءات التي تساعد للوالدين على التكيف مع الوضع مايلي.

أ - مساعد الوالدين ليكونا أكثر موضوعية مع الطفل ومع صعوبة تعلمه.

ب - مساعد الوالدين ليكروا أكثر قدرة على التنبؤ بسلوك الطفل للمستقبلي (ما هي أنواع السلوك التي سينجح للطفل في التخطب عليها وتلك التي يتوقع أن تفل مع الطفل).

ت - مساعد الوالدين على تبني بعض الوسائل والأفكار للتعامل مع المواقف المختلفة والمساعدة لدى الأسر التي لديها أطفال ذوي صعوبات تعلم.

ث - مساعد الوالدين (وذلك جميع أفراد الأسرة) ليدركوا أن الطفل ذو صعوبة التعلم لديه نفس الحاجات الجنسية، والسيولوجية، والترفيهية والتربوية التي يحتاجها لأقرانه العاديين.

ج - مساعد الوالدين على اكتشاف جميع المصادر المتوفرة في المجتمع والتي يمكن أن تقدم لخدمات للأطفال ذوي صعوبات التعلم (عيادات، مراكز تقويم،

جماعات أو رابطة الأهالي، ورش عمل أو مؤسسات تطوعية للأطفال ذوي صعوبات تعلم).

ح - مساعد للوالدين على عمل أو تصميم وسيلة لمعالجة مدى تقدم الطفل في تحقيق الأهداف القريبة والبعيدة المدى التي سترسم له.

ثالثاً: مساعد للوالدين للتعامل من مشاعر الذنب:

قد ينتاب بعض الآباء والأمهات شعور بأنهم قد ارتكبوا ذنباً وأن الله قد عاقبهم على ذلك. ومن المهم التعامل مع هذه للمشاعر التي يمكن أن تكون مدمرة. وينبغي أن يقوم الإحصائي بتبصير الوالدين ببعض الحقائق الأساسية لصعوبة التعلم التي يعاني منها طفلهم إذا لم يستخرج منهما إحساس بالذنب. وعندما تسبب مشاعر الذنب على الإنسان فإنه لا يفسح أفكاره للتفكير المنطقي وقد لا يقبل النقاش. ومن المهم في هذه المرحلة أن يقوم الإحصائي أو الإحصائي النفسي بتبصير الوالدين بحقيقة مشاعرهم وتوضيح أنه من الطبيعي أن يشعر الإنسان بالذنب في مثل هذه المواقف. إن مشاعر الذنب ليست بالضرورة غير منطقية وغير مناسبة، وهي أيضاً ليست بالضرورة مدمرة. إلا أنه من المهم أن يعي الوالدان حقيقة مشاعرهما ليصبح بإمكانهما تجاوزها.

إن مناقشة صعوبة تعلم الطفل والأميabat التي أدت إليها بصورة مبسطة وسهلة (عندما يكون ذلك ممكناً) ستزيد من وعي الوالدين بهذا الجانب وهي أمر لا يساعد فقط على التقليل من شعور الوالدين بالذنب والحجل. بل سيساعدهما على تجنب إلقاء كل طرف (الزوج والزوجة) قلوب على الطرف الآخر أو إلقاء اللوم على الطبيب أو المدرس أو الإحصائي النفسي. وباختصار فإن الوعي بأبعاد المشكلة يجعل للتعامل معها أكثر سهولة أو أقل صعوبة.

رابعاً: تذكر .. أنك تتعامل مع أناس يحصلون مشاعر الإحباط .. والألم:

على الإحصائي أو الإحصائي أن يدرك الدين يتعامل معهم بشر قابلين بشكل

كبير أن يجرح كبريائهم ولديهم قبلية كبيرة للإحساس بالذنب، يجب أن يكون الإحصائي على بصيرة بأن آباء وأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل عام يحملون الكثير من المشاعر غير السارة وخبرات الإحباط والإحساس بالذنب. إن ذلك يستوجب تعاملًا خاصاً لا يجرح كبريائهم ولا يعق من مشاعر الذنب والإحساس بالمرارة لديهم. تذكر أنك كأحصائي لا يمكنك الطلب إلى الوالدين أن يعبرا من شخصيتهما وينقلا الأمر الواقع بإصدار (الأوامر) إليهما. إن التقليل والتعبر والتسريح بأنوا مع الزمن إنا نجعلنا في منح للعائلة شيئاً من الأخلاق والكرامة والحقوق الإنسانية.

خامساً: اللقاء مع الوالدين .. لحظة مثمراً بالنصيحة:

الواقع أنه على الرغم من أن اللقاء مع والدي الطفل ذي صعوبة التعلم يكاد يكون أمراً سهلاً واعتيادياً للإحصائي النفسي، فإن هذه السهولة قد تسببنا الكثير من الأمور والاعتبارات التي يجب أن نهم بها حتى نكون مقابلة للوالدين مثمراً من هذه الأمور:

• تذكر دائماً أن كل والد أو ولادة إنما هو شخص يحمل أفكاراً واتجاهات خاصة عن الطفل، والمدرسة، والمجتمع، والحياة بشكل عام. وهذه الأفكار لن تكون بالضرورة مشابهة لأفكار الآخرين.

• قرر مسبقاً ومدد البداية ما الذي سيتم مناقشته مع الوالدين.

• لا تحاول تسجيل المعلومات التي يقدمها للوالدين ما لم يتم الاستئذان منهما، أشرح الهدف من تسجيل الملاحظات.

• ابدأ اللقاء وأنهه بملاحظات إيجابية ومشجعة عن الطفل ذي الصعوبة في التعلم.

• لا تدفع الوالدين إلى الحديث بسرعة .. أنهما بحاجة إلى الوقت للاسترحاء والكشف عن كולם للنص.

• استمع إلى الوالدين بحملى.

• حاول أن تكون متفهماً مع وجهة نظر الوالدين كلما كان ذلك ممكناً.

• حاول أن يكون شريكاً للوضع مفهوماً من قبل الوالدين.

• حاول أن تجعل الوالدين يشعرون بأن اللقاء كان مثمراً وإيجابياً، وأنه قد تم وضع الخطوط العامة للقاءات قادمة.

• قدم للوالدين نصيحة عملية واحدة على الأقل والتي يمكن من خلالها مساعدة الطفل داخل المنزل.

• ساعد الوالدين على إدراك أن مساعدة الطفل إنما هي عملية مشتركة بين المدرسة والمنزل.

إلى جانب ما سبق، فإنه على الإحصائى عند إرشاده لأسرة الطفل دى صعوبة التعلم أن يراعى المبادئ الأساسية التالية:

أ - أن مشكلة صعوبات التعلم هي مشكلة الأسرة كلها، وعلى الإحصائى النصي أن يبنى اتجاهات واقعية نحو الأسرة، وأن يتقدم مشكلاتها وهمومها ومشاكلها الأخرى.

ب - التعرف على هموم أسرة الطفل ذو الصعوبة في التعلم من وجهة نظرها، لأن كثيراً من العلاقات المهنية بين الإحصائيين والأسرة تنشأ مبكراً لأن الإحصائى المعنى عجز عن التعرف الصحيح على مطالب الأسرة الحقيقية.

ت - ألا يعترض الإحصائى النفسى أنه يفهم الطفل ذو الصعوبة في التعلم ومشكلاته أكثر من والديه، حيث إن العلاقة البناءة بين الإحصائى والأسرة تعود بعوائد إيجابية على للطفل، والأسرة، وعلى جهود ذاته.

ث - ضرورة التركيز على تحرير الوالدين من المشاعر السلبية، وردود الأفعال الترسبية لأن أى محاولة لتعديل وتنمية سلوك الطفل ذوى صعوبات التعلم لن يكتب

لها التحقق دون دعم الوالدين وتعاونهما، وهذا يستلزم أن يأخذ الإخصائي النفسي العوامل الانفعالية للأسرة في حساباته.

ج - أن يأخذ الإخصائي النفسي في اعتباره، أن أسرة الطفل ذى صعوبات التعلم أسرة مأزومة نفسياً. ولذا لا بد من إتاحة الفرصة كاملة ودائمة أمام الوالدين للتعبير عن مشاعرهم وأن نحترم تلك المشاعر رغم عدم مطلقيتها، مع توفير قدر كاف من التعاطف مع مشاعرهم البشرية.

ح - مساعدة الوالدين على تبني أساليب تفكير واقعي، وعلى قبول تقييم عقلائي ومرن للواقع، والعمل على تطوير الممكن والمتاح، ونرشيد الطموحات الوالدية، في ضوء أهداف واقعية، وتنمية قدرتهم على تحمل الأخطاء، والتعامل مع الصعوبات.

خ - تنمية مصادر مقارمة للضغوط النفسية، والتي تساعد الآباء في الحفاظ على سلامتهم النفسية والجسمية أمام الضغوط، وذلك من خلال تنشيط عملية المبادأة، ودعم روح التحدي، وإشعار الفرد بقيمته، وتنمية كفاءته واقتداره، ورفع استمداه لتحمل المسؤولية.

د - دعم الصلابة النفسية للوالدين كمتغير سيكولوجي يخفف من وقع الأحداث الصاغطة، ويتم من خلال التوكيد والتدريب على عملية الصبغ الداخلي، ودعم العوامل الاجتماعية السهلة في المساندة، والتي تعمل كمعامل محفزة أو معدلة، أو واقعية لضغوط الواقع.

د - مساعدة الوالدين على فهم واستيعاب الحقائق الآتية بشأن طفلهم:

- فهم معنى اسعريات للتعلم في نطاق الحالة الخاصة لطفلهم.
- فهم درجة حدة صعوبة نظم طفلهم، وما تعنيه في المستقبل.
- فهم قدرات وإمكانات طفلهم وحاجاته وصعوباته.
- تقدير تأثير هذه الصعوبة في التعلم على حياة الأسرة، وعلى أحواله في الأسرة، وعليهم كأباء، وعلى درجة توافق الأسرة مع جيرانها.

بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم ودور كل من الأخصائي والإرشاد النفسي في مواجهتها:

(١) اضطراب ضعف الإنتباه والنشاط الزائد:

(ADHD) Attention Deficit Hyperactivity Disorder

إن من الخصائص المميزة للأفراد ذوي صعوبات التعلم أنهم يعانون من النشاط الحركي الزائد، والذي يعنى سجراً مفرطاً خصوصاً في المواقف التي تستدعي هدوءاً سببياً. وقد يصل تبحراً للمواقف، إلى حد الركض أو القفز حول المكان، أو الوقوف عندما يستدعي الأمر أن يظل جالساً، أو للكلام والصجيج المفرط أو التمثلل وتلترى عندما يكون في مكانه. ومقياس الحكم هو أن يكون للنشاط مفرط في إطار ما هو متعارف في ذلك الموقف بالمقاييس التي آخرين في نفس العمر ونص حاصل نسبة الذكاء IQ وتكون هذه السمة السلوكية بشكل خاص في المواقف المنظمة والمنظمة التي تستدعي درجة عالية من التحكم الذاتي في السلوك.

ولقد عرف الدليل الإحصائي والتشخيص الرابع للاضطرابات العقلية (DSMIV) هذا الاضطراب على أنه اضطراب نمائي يظهر خلال مرحلة الطفولة، وفي كثير من الحالات قبل عمر ٧ سنوات، ويوصف بمستويات نمائية غير مناسبة في جانب الإنتباه الهصري والسمعي و / أو سلوك النشاط الزائد الانتعاشية. وحتى يتم تشخيص الطفل على أن لديه هذا الاضطراب فلا بد أن تكون أعراض هذا الاضطراب قد تركت أثراً سلبياً على واحدة أو أكثر من جوانب الحياة كالعلاقات الاجتماعية، والأهداف الأكاديمية أو المهنية إضافة إلى الوظائف التنفيذية والمعرفية. ويمكن أن يستمر هذا الاضطراب إلى من المراهقة أو سن الرشد.

أسباب اضطراب ضعف الإنتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد:

يمكن تقسيم العوامل المسببة لاضطراب ضعف الإنتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد إلى نوعين رئيسيين يتعرض معهما العديد من الأسباب الفرعية، يمكن

لتمزلف عرضها على النحو التالي:

أولاً: العوامل البيولوجية: والتي تشمل على:

(أ) خلل وظلّف المخ:

قد يرجع اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد إلى وجود شذوذ طفيف في وظائف خلايا المخ؛ الأمر الذي يؤدي إلى التشتت وعدم ضبط النشاط الحركي. ولقد كشف العديد من الباهئين عن وجود شذوذ في رسم المخ لدى حوالي ٦٥ ٪ من المتعلمين ذوي اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد، وخاصة تلك الحالات العصبية بعلامات عصبية، أي في هذا الاضطراب يحتمل أن يكون من أسبابه تلف نسيج المخ، حيث إن البعض منهم يعاني من نوبات صرعية، وقد يظهر الشذوذ في رسم المخ لدى ٢٥ ٪ من الحالات غير العصبية بعلامات عصبية.

(ب) أسباب ترتبط بالعوامل الوراثية:

ولبحث العلاقة بين العوامل الوراثية ونقص الإنتباه والنشاط الزائد كشفت نتائج العديد من الدراسات والبحوث أن أكثر من نصف الآباء من ذوي اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد يورثون لأطفالهم هذا الاضطراب. حيث إن المنتظمين المصابين باضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد يوجد في أسرهم من يعاني من هذا الاضطراب، كما أن معدل انتشاره بين أبناء تلك الأسر يزيد لدى الذوات عنه لدى غير الذوات، ويزيد أكثر بين الذوات المشابهة وخاصة تلك التي تأتي من إخصاب بويضة واحدة عنه بين الذوات غير المشابهة التي تأتي من إخصاب بويضتين في رحم الأم.

(ج) خلل للكميائي للناقلات العصبية:

لقد أكدت العديد من التولعات أن اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد يرجع إلى طبيعة الخلل الكميائي للناقلات العصبية، فقد راجع مؤلف الكتاب العديد من الدراسات التي تبحث في أسباب نقص الإنتباه والنشاط الزائد، والتي قد كشفت

نتائجها عن أن الحبل الوظيفي في منطقة ما تحت القشرة الدماغية وعدم التوازن في الدوبامين Dopamine والنورأدرينين Noradrenergic يساهمان في ظهور اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى المتعلمين ، ولذلك فإن تناول العقاقير التي تنشط للدوبامين والنورأدرينين تجعل أعراض هذا الاضطراب من خلال إعاقته أو منع امتصاص الدوبامين والنورأدرينين (Nor Epinephrine ذلك الأخير الذي يعمل على إعادة الدوران الكيميائي للناقلات العصبية وعلاج اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد).

ثانياً: العوامل القلبية: والتي نضم:

(أ) أسباب تتعلق بمرحلة الحمل والولادة وما بعدها:

قد يتعرض الأم أثناء فترة الحمل لبعض المؤثرات وخاصة خلال الشهرين الثلاثة الأولى التي قد تعرض الجنين بعد ولادته للإصابة باضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد ، ومنها: تعرض الأم للإشعاعات المصارة ، أو التعرض للأشعة مثل أشعة أكس ، أو تناول بعض العقاقير الطبية التي لها تأثيرات سلبية على الجنين أو تعاطي المخدرات والمخدرات الكحولية أو إصابة تلك الأمهات ببعض الأمراض الخطيرة مثل العصبية الألمانية أو الزهري أو التوكسوبلازما .. وغيرها من الأمراض الأخرى. كما أن هناك عوامل قد تحدث أثناء عملية الولادة ؛ قد تسبب في إصابة مخ الجنين أو تلف بعض خلاياه ومنها : نقص الأوكسجين أثناء الولادة ، أو الولادة السريعة ، أو استخدام الآلات لسحب الجنين كالجفت وآلة الضغط. بالإضافة إلى ما سبق فهذه العوامل تتعلق بما قد يتعرض له المولود بعد ولادته قد تؤثر على إصابة خلايا المخ والمراكز العصبية المسؤولة عن تركيز الانتباه ، ومنها : تعرض الطفل للحوادث والسقوط على رأسه ، أو الإصابة بالأمراض ومنها الحمى الشوكية والالتهاب السحائي والنفثيريا .. وغيرها من الأمراض الأخرى ، أو التعرض لتسمم ببعض المعادن السامة كعوار أول أكسيد الكربون ، والرصاص ، والزرنيق.

(ب) أسباب تتعلق بنوع الغذاء:

أشارت بعض الدراسات أن هناك علاقة بين أنواع معينة من الأغذية واضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد ، وخاصة تلك التي تحتوي على السكريات ، والمواد الحافظة ، والألوان الصناعية مثل : الشيكولاتة والآيس كريم والمشروبات الغازية والمأكولات .. وغيرها من المأكولات الأخرى . إلا أنه في المقابل توصلت دراسات أخرى إلى عدم تأثير هذه المواد الغذائية على سلوكيات المتعلمين ، بل الأكثر من ذلك فقد تبين أن منع الآباء لأطفالهم لتناولها يريد من غمض هؤلاء المتعلمين ؟ مما يؤدي بهم إثارة آفاتهم فهوهم بحركات استفزازية . في حين يرى آخرون أنه حتى الآن لم تحسم مسألة تأثير المواد السكرية على اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد بعد ، عبر أنه يمكن القول أنه يجب منع تناول كل المتعلمين للأغذية المحتوية على نسب عالية من السكريات البسيطة أو المنتجات المحلاة صناعياً .

(ج) أسباب تتعلق بالعلاقات الأسرية:

أكدت العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية واضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد ، حيث كشفت نتائج تلك الدراسات عن أن المتعلمين ذوي اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد أكثر إنزاعاً لانتباهات الآباء والأمهات السلبية القسوة ، والتذبذب ، والتفرقة ، وإثارة الأثم النفسى عن إدراكهم للانتباهات السوية .

وهكذا يتضح مما سبق مدى أهمية مواجهة مشكلة نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى صعوبات التعلم ، إذ ينبغي على مربي الأفراد ذوي صعوبات التعلم للقيام بعدد من الإجراءات التي تساعد على زيادة انتباه المتعلم وحبس سلوكه أثناء الاستماع للدرس ، ومن بين تلك الإجراءات ما يلي:

(١) إن المتعلم الذي يعاني من ذوي اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد بحاجة للمرور بخبرات ناجحة في إكمال مهمات قصيرة ومحددة ، ولذلك

ينبغي على المعلمين أن يخصصوا وقتاً قصيراً ومحدداً لأداء المهمات المطلوبة ، ويزداد الوقت الذي تحتاجه المهمات تدريجياً مع تزايد قدرة الطفل على الإتيان لفترة أطول.

(٢) ينبغي على المعلمين منح هؤلاء المتعلمين المعززات المشوقة (مثل الإشارة والابتسامة) لأقل استجابة كالإتيان إلى السؤال ، وإعطائهم مكافأة أكبر على الإجابة الصحيحة ، وتزداد كمية التحرير بازدياد فترة الإتيان.

(٣) تعليم الأطفال التركيز على العناصر الهامة في المواقف التعليمية ، و يستخدم عادة لهذا الغرض المسابقات التي تعتمد على الكلمات لتوضيح المهارة في التعبير وعلى الطفل أن يصنف وأن يمي العناصر الأساسية.

(٤) التدريب على الاسترخاء و التدريب على التنفس العميق ، والذي يعد فعالاً خاصة في حالة الأطفال ذوي اضطراب نقص الإتيان المصحوب بالنشاط الزائد .

(٢) الصراع العدواني:

عندما هبط الإنسان على الأرض كان عليه أن يسيطر على عالمه الذي يعمل نهديداً في كل لحظة، وقد أدى هذا التهديد إلى إطلاق للطاقات العدوانية الكامنة داخله، وهكذا خلق الإنسان عدوانه معه ليصبح أحدى سمات النفس البشرية، وإذا لم يكن العدوان جرماً من سيجه النفسى لأصبح الإنسان ممسكاً لأى هجوم عليه دون أن يقاومه مما يؤدى إلى تدميرهم ولقد سجل القرآن الكريم أول واقعة عدوان تقع على الأرض، وذلك حينما اعتدى قابيل على أخيه هابيل ولدى آدم، فقال تعالى: ﴿ وَاْتَلَّ عَلَيْهِمْ بَنَىٰ أَبْنَىٰ آدَمَ بِالْحَقِّ إِذْ قَرَّبَا قُرْبَانًا فَتَقَبَّلَ مِنْ أَحَدِهِمَا وَلَمْ يَقْبَلْ مِنَ الْآخَرِ قَالَ أَأَقْبَلْتُكَ قَالَ إِنَّمَا يَقْبَلُ لِلَّهِ مِنَ الْمُنْقِبِينَ {٢٧} لَكِنَّ بَسَطْتَ إِلَىٰ يَدِكَ لِتَقْتُلَنِي مَا أَنَا بِسَاطِئِ يَدِي إِلَيْكَ لِأَقْتُلَكَ إِنِّي أَخَافُ اللَّهَ رَبَّ الْعَالَمِينَ {٢٨} إِنْ أُرِيدُ أَنْ نَبْنِيَّ بَيْنَهُمْ وَإِنَّكَ فَتَكُونُ مِنْ أَصْحَابِ النَّارِ وَنُكَالُكَ جَزَاءَ لِلْعَالَمِينَ {٢٩} فَطَرَعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ

أحيه فضله فأصبح من الحاسرين (سورة المائدة، الآيات: ٢٧ - ٣٠)

ونستشف من قصة إني أم لى العدوان قديم قدم الإنسانية وما يزال فى الحاضر والمستقبل وسيظل موجوداً حتى يرث الله الأرض ومن عليها.

والسلوك العدوانى فى مرحلة الطفولة هو أحد المشكلات التى تواجه الوالدين فى المنزل والمعلمين فى المدرسة وهناك أشكال عديدة للتعبير عن السلوك العدوانى عند الأطفال.

فالأطفال الثانية والثالثة مثلاً تكثر لديهم نوبات الغضب، حيث يدفعون الآخرين ويرفضونهم ويصرخونهم بأيديهم فى أثناء هذه النوبات، أما الأطفال الأكبر سناً، أى من الرابعة والخامسة فإنهم يستخدمون العدوان البدنى والتلفظى معا دون وجود نوبات هادة من الغضب كما فى الفترة السابقة، كذلك فإنهم يميلون إلى المعسول على لعب الآخرين وممتلكاتهم الأخرى، وكلما كبر الطفل كلما استطاع أن يضبط انفعالاته ولكن إذا استمر الطفل فى سلوكه العدوانى فإن ذلك يعنى أن هذا الطفل فى حاجة لمساعدته على مواجهة تلك المشكلة .

ويرداد السلوك العدوانى بين الذكور عنه بين الإناث، ويميل الذكور إلى العدوان البدنى باستخدام الأيدي والأرجل .. وغيرهما، بينما يميل الإناث إلى التعامل إلى العدوان اللفظى. وغالباً ما يتميز الطفل العدوانى بكثرة الحركة واللامبالاة بما سواه يحدث له أو للمعتدى عليه، والرغبة فى إثارة العير، والمشاركة، وعدم المشاركة أو التعاون وسرعة الانفعال وكثرة السجيج.

أسباب السلوك العدوانى لدى ذوي صعوبات التعلم (الصعوبة أم البيئة)؟

إن السؤال الذى يطرح نفسه دوماً على مائدة البحث فى مجال التربية الخاصة هو من المسئول عن السلوك المشكل، أو الانطواء، أو القلق أو الخسوف المزمى (العويبا)، أو الاستجابات العصبانية، أو عدم تحمل المسئولية.. أو غيرها من مظاهر سوء التوافق؟ هل هى الصعوبة فى التعلم التى ألفت بالعدو؟ أم أنها البيئة الاجتماعية

التي يعيش فيها ذوى الصعوبة هي التلطم بما فيها من الولادين، ورفاق السن، والأخوة، والجيران، والمجتمع ككل؟

لقد كان هذا الموضوع مثار جدل بين العلماء في السنوات الأخيرة، حيث حاولوا جاهدين معرفة أيهما أكثر تأثيراً على شخصية ذوى صعوبات التلطم هل صعوبة التلطم هي المتولدة عن السلوك سواء أكان سوية أم غير سوية؟ أم أن البيئة التي نميط بالفرء منذ ميلاده هي التي تعدد سلوكه ونمط شخصيته؟

إن العوامل التي تحكم نمو السلوك للسوى هي نفس للعوامل التي تحكم نمو السلوك غير السوى، إن العوامل التي تحكم نمو السلوك غير السوى، والفصل بين الحالتين هو الصورة التي تكون عليها هذه العوامل. إنا كانت هذه للعوامل على نحو غير مرات فإنها تسهم في نشأة السلوك غير السوى، والذي يعشل في تحقيق التكيف السليم للفرء.

إن الطفل ذى الصعوبة فى التلطم يعاني من أمرين أساسيين:

• الصعوبة بعد ذاتها التي تسحب عنه بعض جوانب العالم الخارجى.

• موقف واستجابة البيئة الاجتماعية كما يتركها على أنها تتاسبه التعاء ولا توفر له الجو المناسب أو تعامله معاملة خاصة فقد تنضم بالشفعة الزائدة أو للقسوة الشديدة، وغير ذلك من أشكال ردود الفعل والمواقف التي يبدىها للمعالطون فى البيئة الاجتماعية سواء فى إطار الأسرة أو المجتمع إن ما يحدث لذوى صعوبات التلطم من تغير فى شخصيته وأسايب توافقه، وما يؤثر على علاقانه بالوسط البيئى الذى يعيش فيه، وما قد يشعر به من قصور ونقص إنما مرجعه بشكل رئيسى إلى البيئة التي عاش فيها أو إلى الأسايب المتبعة فى تربية وتنشئته، وإلى الطريقة التي ينظر بها الآخرون إليه، أما عن بعض ما يقال عن اتصاف بعض ذوى صعوبات التلطم بصفات غير سوية أو غير لاجتماعية فهي من بقايا الأفكار المستندة إلى النظرة القديمة.

فسلوك الفرد ذي صعوبات التعلم لا يرجع لصعوبة تعلمه فقط وإنما لعدد من العوامل هي التي تحدد موقفه بالنسبة للصعوبة في التعلم والتي لا تعدبر السبب الرئيسي أو الوحيد لأي مظهر من مظاهر سوء التوافق وهذه العوامل هي:

- الصراع الناشئ عن نشأت الانتباه والإدراك.

- الإحباط الناشئ عن عدم الوصول للهدف.

- القلق الذي ينشأ عن خبرة مؤلمة مزعجة.

وغالباً ما تتشابه هذه العوامل فيعقد المتعلم ذو صعوبة التعلم أثرانه، وثقته بنفسه، ومقاومته لمطالب الحياة .

أشكال السلوك العدواني لنوي صعوبات التعلم:

هناك العديد من أشكال للسلوك العدواني التي يندمجها نوي صعوبات التعلم ومنها:

أ - العدوان المباشر نحو الآخرين: ويقصد به أي نشاط يقوم به الطفل المعتدى بهدف من وراءه استفزاز الخصم والمحرية منه والاستهزاء ويأخذ الصور الآتية: تحريك الأسابيع بشكل متكرر، مد أو تحريك اللسان، التهديد بالإشارات، السخرى.

ب - العدوان غير المباشر نحو الآخرين: ويقصد به لجوء الطفل المعتدى للطرق الخفية هي الاعتداء على الآخرين المراد إيذائهم والانتقام منهم والاستهزاء بهم، وذلك لتجنب الاحتكاك المباشر بهم خوفاً من بطشهم، ولذا يقوم باستخدام الإشارات والإيماءات التي تعبر عن ذلك ويأخذ الصور الآتية: العمر والتمر، تشويه السمعة، الرشاقة، والمقاطعة.

ت - العدوان المباشر نحو الذات: ويقصد به قيام الطفل بالانتقاص من قدر نفسه وذلك بذكر الإشارات والإيماءات التي تعبر عن ذلك أمام المدرسين أو

الإناريين أو الرملاء، كما أنه يتصمن نوعاً من النقد الذاتي، وذلك بتوجيه اللوم إلى النفس، ويأخذ الصور الآتية: تريد أنه غير ذي قيمة، أنه مهمل ممن حوله، أن لا أحد يحبه .

ث - العدوان غير المباشر نحو الذات: ويقصد به لجوء الطفل إلى الأساليب الملتوية هي الاعتناء على نفسه، ويأخذ الصور الآتية: التقيام بأعمال تسبب له للتوبيخ والإهانة من المعلم - الرملاء، والمطمين، والإناريين - وذلك بتوجيه النقد واللوم والتأنيب له عن طريق الإشارات المعبرة عن ذلك .

ج - العدوان البدني المباشر نحو الآخرين: ويقصد به لجوء الطفل المعتدى إلى استخدام قوته البدنية لإيقاع الألم والأذى بالآخرين ويستخدم فيه أي جزء من يده كالإيديين أو الرجلين أو الرأس أو الأسنان، ويأخذ الصور الآتية: الرقص، التركل، المسك الحصى، الدفع .

ح - العدوان البدني غير المباشر نحو الآخرين: ويقصد به إيقاع الطفل المعتدى الألم والأذى بالآخرين بطرق ملتوية، لتجنب الهجوم المباشر وذلك حينما يكون إلحاص قوياً ويحشى للمعتدى بأنه فينقل عدوانه أو انفعاله لموضوع آخر أو تعريض شخصي آخر للاعتداء عليه ويأخذ الصور الآتية: انقلب الممتلكات، الاستحواذ عليها، إحقاقها، التعريض .

خ - العدوان البدني المباشر نحو الذات: ويقصد به إلحاق الطفل المعتدى الألم والأذى بنفسه بصورة مباشرة، ويستخدم فيه أي جزء من يده، ويأخذ الصور الآتية: شد الشعر، خبط للرأس، جرح للجسم .

د - العدوان الهندسي غير المباشر نحو الذات: ويقصد به إلحاق الطفل الألم والأذى بنفسه بطرق ملتوية، ويأخذ الصور الآتية: العبادة المتكرر الذي يسبب له نصرب بين الإناريين والمطمين، التماذي في إلحظاً، العراك مع من هم أقوى منه .

أسباب السلوك العدواني:

تتعدد الأسباب التي تعضى إلى السلوك العدواني ومنها ما يلي:

١- **التقليد والمحاكاة:** عادة ما يحاول الطفل ذي صعوبات التعلم تقليد النماذج العدوانية التي يشاهدها وخاصة إذا لاحظ الطفل أن النموذج يكافأ على تصرفه العدواني ولا يتعرض للعقاب ومن العوامل المعززة للسلوك العدواني والتي تؤدي إلى استمراره ما يلي:

أ- حينما يحدث تماثل من للوالدين تجاه للسلوك العدواني .

ب- التدعيم الإيجابي للعدوان، وذلك عندما يؤدي السلوك العدواني إلى حصص استذارة العصب والكرهية.

ج- عندما يكون هناك تدعيم سلبي للاستجابة العدوانية من خلال حصول الطفل المتحدى على أهدافه التي حددتها لنفسه.

د- من المحتمل أن يكون الآباء أنفسهم نموذجا أساسيا للعدوان أمام الطفل ذي صعوبات التعلم وذلك بتورطهم في هذا السلوك وذلك بالصراع المستمر والاعتداء المباشر، ومثل هذا الاتجاه يدعم عدوانية الطفل ويريد من سرعة اكتسابه للعدوان.

٢ - **السمات الشخصية:** السلوك العدواني وفقا لتفسير نظرية السمات يعتمد إلى حد ما على طبيعة كل موقف على حدة، فبعض هذه السمات يميل إلى إثارة السلوك العدواني، وسوف يظهر كل طفل ذوي صعوبات تعلم السلوك العدواني تجاهها ولكن بدرجات متفاوتة، ولكن النقطة الهامة هي أن بعض الأطفال يظهرين في موقف معين سلوكا عدوانيا أكثر مما يظهره غيرهم في نفس الموقف وربما يظهرين هذا السلوك في عدد من المواقف أكثر من غيرهم . وهكذا يمكن القول بأن مثل هذا السلوك المميز إما هو تعبير عن سمعة العدوان في الطفل، فالأطفال العدوانيين من المحتمل أن يكون تصرفهم عدوانيا في مواقف كثيرة .

٣ - **للتعرض لمصدر الإحباط:** إن قوة الرغبة في السلوك العدوانى تختلف بصورة مباشرة مع كم الإحباط الذى يواجهه الطفل ذى الصعوبة فى التعلم أى أن كمية الإحباط تزداد بازدياد رغبة الطفل فى الاستجابة التى أعيقت وحال دون حدوثها مصدر الإحباط، وتنفق شدة رغبة الطفل ذى صعوبات التعلم على مدى إلحاح الحاجة التى يشعر بها والتى يدعى إتياعها. وهكذا فإن البيئة العدوانية هى البيئة التى تؤدى بالطفل إلى الإحباط، والإحباط يؤدى بهم إلى العدوان.

٤ - **لندعم العدوان:** إن الوالد الذى يصرخ لطفله الذى يعانى من صعوبات فى التعلم عندما تتناهى نوبة من نوبات الغضب إنما هو فى الواقع يدعم سلوك الغضب، حيث يشجع ذلك الطفل على اللجوء إلى هذا الأسلوب للحصول على حاجاته لتحقيق رغباته، وهناك من الآباء من يدعم السلوك العدوانى صراحة عندما يرمى هذا السلوك أو ينصح به، الذى يضررك أصريه، كذلك فإن المعلم الذى يحل يوجب المنظم ذى صعوبات التعلم الذى يكرر منه سلوك العدوان قد يكون مشجعاً بذلك حاجة لدى المعلم ذى صعوبات التعلم إلى جذب الانتباه، وهكذا يلعب التدعيم دوراً إيجابياً فى تنمية السلوك العدوانى فى كل هذه المواقف وغيرها.

٥ - **الحرمان للميلاد:** إن الافتقار لحب الوالدين يعتبر مؤشراً أحر لاكتساب العدوان، فشعر الطفل ذى صعوبات التعلم بعدم الطمأنينة النفسية بسبب بد الوالدين له، يجعله ذلك يمد إلى العدوان، لأن فى العدوان جذب للانتباه، وجذب الإنتباه إن لم يكن مدعاة لاستمرار عطف الوالدين، فهو خير بديل عنه لأن العدوان فى مثل هذه الحالة يعتبر إعلاناً عن الوجود إن كان هذا الإعلان شاملاً إلا أن فيه بعض الإشباع.

٦ - **التدخل والحماية للزائدة:** إن الطفل ذى صعوبات التعلم المنطى هو طفل نطم أن كل طلباته تنجاب دون شرط أو قيد من جانب الأم أو الأب، ولكن

هذا إن كان يتم داخل نطاق الأسرة أو حتى في العائلة هل يجد الطفل ذي صعوبات التعلم مثل هذه المعاملة خارجها، فعالبا ما يصطدم بأن رملاته في المدرسة لهم بعض ظروفه ولهم رغبات وتطلعات وأهداف مثله تماما لذا لن يحصل منهم على ما يريدونه بالسهولة التي كان يحصل عليها داخل المنزل، ولكنه طفل لم يتعلم تأجيل إشباع الحاجة أو تأخيرها، ومن ثم فإن أسهل الطرق أمامه للحصول عليها هو أن يسلك بشكل عدواني تجاه الآخرين حتى يحفز من الإحباط الناجم عن صعط الحاجة.

٧ - **للتشعور بالنقص:** هناك من الوالدين من يحاول إثارة مشاعر النقص والعدوانية لدى طفله ذي صعوبات التعلم بمعارفته بعيب ما أو باسقاطه مستواه التحصيلي أو بغير ذلك من الأشياء وقد يتخذ ذلك أمام أخوته أو المرباء مما يشعر الطفل بالدونية ويرزع في نفسه بذور الشعور بالنقص وعدم الكفاءة، ويتسق لديه هذا الشعور حتى يصبح مع مرور الأيام شخصا ينقص حياته من حوله.

دور الإحصائي النفسي في مواجهة مشكلة السلوك العدواني:

أولا: للتشخيص:

ينبغي أن يقوم الإحصائي النفسي بتشخيص المشكلة وذلك بإتباع الخطوات التالية:

أول خطوة يقوم بها الإحصائي النفسي تطابق أحد مقاييس السلوك العدواني التي تتناسب وعمر الطفل ذي صعوبات التعلم، ثم يقوم بجمع معلومات عن الطفل من خلال أدوات جمع المعلومات المختلفة والتي من بينها الملاحظة التي قد يقوم بها الوالدان أو المعلمون أو الإحصائي النفسي، وكذلك تستخدم المقابلة ودراسة الحالة ... وغيرها لتوقوف على الأسباب الظاهرية والحمفية التي تقف وراء سلوك الطفل العدواني.

ثانياً: البرنامج الإرشادي:

تعمد العنيات الإرشادية التي يمكن من خلالها مواجهة السلوك العدواني عند الطفل ومن بينها ما يلي :

١- الإرشاد باللعب: حيث يهيئ للعب للطفل ذي صعوبات التعلم الفرصة لكي يتخلص من الصراعات التي يعانيها، ولأن يحفف من حدة التوتر والإحباط الذي يتوه به، حيث يؤدي اللعب إلى تفرغ الطاقة والمشاط الزائد عند الطفل والتعبير عن الانفعالات والمشاعر السلبية التي قد يعاني منها الطفل ذي صعوبات التعلم فمن خلال اللعب يسمح للطفل أن يصرب ألعاب بلاستيكية منفوخة أو تحطيم لعب من المطين عندما يفرغوا غضبهم فإنه يمكن صبط عدوانيتهم بهذه الطريقة.

فالإرشاد باللعب يصلح لأن يكون وسيلة لتطبيع الطفل ذي صعوبات التعلم اجتماعياً، فالأطفال ذوي صعوبات التعلم يتعلمون الأدوار الاجتماعية والتواعد، والعلاقات ومهارات تكوين الأصدقاء، والأشكال اللائقة من السلوك.

ويشتمل برنامج اللعب على الأنشطة التالية:

أ - ألعاب حركية وتنافسية: تلك التي تتم عادة في هاء المدرسة وتشمل عدد من المسابقات التي تعتمد على الحركة والسرعة مثل لعبة كرة القدم والجري والوثب، وغيرها.

ب - الأنشطة الفنية: وتشمل التشكيل بالصلصال، ولقح والتركيب، وأنشطة الرسم. وغيرها.

٢- للتعلم الاجتماعي (إعادة للتمنجة): كما يتمم الطفل ذي صعوبات التعلم سلوك العدواني عن طريق تقليد الآخرين ومحاكاة سلوكهم يمكن كذلك استخدام التمنجة في تعلم للسلوك السوي وتلك عن طريق تقديم شادج حية (رملائه في الفصل)، ممن يشهد لهم بالسلوك المهدب وكيف أن هذا

المعلم مومع لاحترام مدرسيه وإدارة المدرسة، ويشاهد أيضاً كيف يتم تعزيز هؤلاء المتعلمين على سلوكهم الطيب، وكذلك يمكن أن يكون للمعلم نموذج للسلوك إلحالي من العطف فيبتعد عن القسوة في التعامل معهم حتى لا يكون نموذجاً للسلوك العدواني وخاصة أن المتعلمين في تلك المرحلة العمرية يميلون إلى التقليد ومحاكاة الآخرين وخاصة النماذج التي تمثل السلطة .

٣- **تعزيز السلوك السوي:** في هذا الإطار يقوم الإحصائي النفسي بالتعاون مع المعلم بتنظيم بعض المواقف المحيطة وجعل الطفل العدواني يمر بها للتعرف على رد فعله فإن كان رد فعله سوى يتم تعزيز ذلك السلوك من خلال أنواع التعزيز المتنوعة والتي من بينها: المعززات العدائية، المعززات الاجتماعية، المعززات المادية، المعززات الرمزية، وقد سبق الحديث عنها.

٤ - **العقاب:** بالإضافة لمرص النظام في البيت فإن استخدام العزل هو من أصل الأساليب العقابية على العدواني. إن العزل لمدة محدودة يعني عزل الطفل ذي صعوبات التعلم في غرفته ومنعه من مشاهدة ما يمر، أو الحصول على المعززات التي يريد، إن ذلك يعني منعه من القيام بالأنشطة التي يحبها، ويتم تحديد الطفل ذي صعوبات التعلم من إرساله إلى العزل إذا شعرنا بأنه سيقوم بعمل عدواني فلا بد من اصطحاب الطفل إلى مكان العزل، ويمكن للأب الاسترشاد بما يلي لتطبيق نظام العزل:

• عزل طفل ما قبل المدرسة لمدة دقيقتين في غرفة العزل بإغلاق الباب وطفل للمدرسة لمدة خمسة دقائق إلى عشرة .

• إرسال الطفل ذي صعوبات التعلم فوراً للعزل بعد الأعمال العدوانية التي يقوم بها مع عدم مجادلته أو الاستماع له، ويذهب بمفرده ويحذر بأنه سوف مدة أطول إذا لم يلازم بذلك.

• عدم التحدث مع الطفل أثناء العزل.

• إذا كان الطفل مرعباً يتم تأخير خروجه دقيقة من مكان العزل وتكرر ذلك مرات عديدة إن حدث ذلك.

• تكليف الطفل ذى صعوبات التعلم بتنظيف أى فاذورات عندما يكون فى العزل .

• عندما يعود الطفل ذى صعوبات التعلم من العزل ويتصرف بشكل مناسب، يتم تعزيز هذا السلوك بتقديم المدح له والاهتمام به .

• إذا كان الطفل ذى صعوبات التعلم يحصل للبقاء وحده فى عزلة، يتم استخدام نظاماً آخر مثل العقاب.

ومن أنواع العقاب الأخرى التى تستخدم أيضاً فى مجال تعديل السلوك العدوانى:

أ - زيادة التصحيح: حيث يطلب من المتعلم العدوانى أن يصحح ما ترتب على سلوكه وزيادة عليه فإذا قام بتعليم رجاج نافذة الفصل يتم تكليفه بشراء رجاج نافذة أخرى ويراد على ذلك أن يكلف بشراء كل رجاج النوافذ المكسورة الأخرى .

ب - الحرمان أو الإبعاد لبعض الوقت: حيث يحرم المتعلم العدوانى لبعض الوقت من المعززات ومن الأشياء المرغوبة التى يميل إليها مثل الخروج فى رحلة، أو غيرها من الأنشطة .

ج - التجهيزات القسرية: حيث يتم توجيه قلم والتوبيخ للطالب العدوانى أمام جميع زملائه وقد يكون ذلك أمام تلاميذ المدرسة فى طابور الصباح .

وإلى جانب استخدام الفعليات الإرشادية السابقة يتم عقد لقاءات مع أولياء الأمور وذلك لتوعيتهم بخطورة مشكلة السلوك العدوانى لدى أبنائهم وضرورة التصدى لها وذلك من خلال إتباع الإجراءات التالية:

١- الابتعاد عن الأساليب اللاسوية في المعاملة الوالدية: فالمقصود على سبيل المثال تعد أحد أكثر الأساليب اللاسوية تأثيراً في السلوك العدوانى للأطفال ذوى صعوبات التعلم ، فالوالد القاسى يمثل نموذجاً يحدذى به الطفل ذى صعوبات التعلم ، فالآب حينما يعاقب ابنه فإنه يمثل نموذجاً عملياً يقوم الطفل بتقليده فى المواقف المختلفة، وكذلك يجب أن يبتعد الوالدان عن الأساليب اللاسوية الأخرى التى تثير السلوك العدوانى عند الطفل الأهم مثل الحماية الزائدة والرفس والتسلط والتفرقة .. وغيرها من أساليب المعاملة اللاسوية التى تجر الطفل إلى السلوك العدوانى.

٢- إشباع حاجة الطفل للأمن والحنان: لى الأطفال ذوى صعوبات التعلم الذين يشعرون أنهم مقبولين ومحبوبين من قبل والديهم يصبحوا أكثر تكيفاً وتعاوناً مع المير وتصبح علاقاتهم الاجتماعية أكثر دفئاً ويمش على سلوكهم المودة والاحتراف والثقة بالناس، فإذا ارتبطت صورة الأب والأم فى نفس الطفل بالإشباع والثناء وتحفيز الأمل فسوف يعمم هذه الانجابة على المحيط الذى يعيش فيه فتتسم علاقاته بالآخرين بالمعطاء والحب والمودة.

٣- الحد من العلاقات الزوجية: إذ ينبغى على الوالدين حل مشكلاتهما وحلقاتهما بعيداً عن أعين الأبناء حتى لا يشعروا بتفكك الأسرة وتصدعها مع عدم اتحاد الطفل كش داء من جانب أحد الزوجين أو كلاهما.

٤- ممارسة الأنشطة الرياضية: يجب على الآباء تشجيع الطفل ذى صعوبات التعلم على الاندماج فى الأنشطة الرياضية فى النوادى أو الساحات الرياضية وغيرها حتى يستطيع الطفل تصريف الطاقة الزائدة لديه فى نشاطات معينة.

٥- الحد من مشاهدة أفلام العنف: تلعب الأفلام للتبعيةونية والسيماونية التى تحتوى على مشاهد العنف والحركة دوراً حيوياً فى نمذجة السلوك العدوانى

حيث يميل الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى محاكاة هذه النماذج وخاصة في مرحلة المدرسة الابتدائية ومن ثم يلجأ إلى الوالدين لتقليل مشاهدة الأطفال لأفلام العنف.

(٣) التعلق الاجتماعي:

تتسم مرحلة المراهقة عن غيرها من المراحل النمائية الأخرى بالكثير من الشد والتوتر الانفعالي كما يظهر خلالها الشعور بعدم الأهمية وتحقير الذات ويشجع فيها التعلق وخاصة التعلق الاجتماعي نظراً لشدّة إحساس المراهق بذاته وريادة حساسيته لتراخي قسوره من ناحية المظهر للجسم، حيث يطلق للمراهق التكيف أهمية كبيرة على جسمه الذاتي وترداد أهمية مفهوم للجسم أو الذات الجسمية، فتزداد حساسية المراهق لدى صعوبات التعلم للنقد فيما يتعلق بالتغيرات الجسمية للملاحظة والسريعة معتقدة الجوانب، ويكون المراهق صورة ذهنية تتطور بطبيعة الحال مع التغيرات التي طرأت على الجسم ويصطبغ نوعاً من التوافق وتكوين مفهوم موجب عن الجسم الذاتي، ويسهم الآخرون في نمو مفهوم الجسم عند المراهقين، وهكذا تنعكس أهمية مفهوم الجسم في الوظيفة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للمراهق.

ويعد التعلق من أهم سمات عصرنا، فالقلق لب وصميم الصحة النفسية، إذ أنه هو أساس جميع الأمراض النفسية، وهو أيضاً أساس جميع الإتجاهات الإيجابية في الحياة فهو باتفاق جميع منابر علم النفس الأساس لكل اختلالات الشخصية، واضطرابات السلوك، لكنه في الوقت نفسه وإن لم ينتج إلى ذلك الكثيرون المنطلق لكل الإتجاهات البشرية.

وهناك نوعين من التعلق أحدهما التعلق للعادي الموضوعي الذي ينبع من الواقع ومن ظروف الحياة اليومية ويمكن معرفته مصدره وحصر مسبباته لأنه يكون غالباً محدداً في الزمان والمكان وينتج عن أسلوب حارجية واقعية ومعقولة، أما الآخر فهو التعلق العصابي الذي يلزم الفرد فترة طويلة من حياته وهو قلق داخلي غامض غير

محدد المعالم يجهل فيه للفرد مظاهره وأسبابه. والقلق الاجتماعي هو وأحد من تلك الأشكال التي تحصص للقلق العصبي، والمراهق الذي يعاني من القلق الاجتماعي غالباً ما يجدد يصعب عليه التكلم أمام جمع من الناس أو تناول الطعام وسط آخرين في أماكن عامة، ويخشى أن يكون مراقباً أثناء الكتابة، كما يصعب عليه البدء في محادثة الغرباء أو حضور حفل أو للتعامل مع الأشخاص ذوي السلطة.. وغيرها من مواقف التفاعل الاجتماعي التي إما يجدد يتحاشاها أو أنه يحاب مواجهتها أو أنه يتحملها مع وجود قلق بالغ.

وعالياً ما يصاب المراهق ذي صعوبات التعلم الذي يعاني من القلق الاجتماعي من بعض الاضطرابات العصبولوجية مثل حفاظ القلب، وارتعاش الأيدي، وصعوبة النوم، واضطرابات المعدة، وتسبب الحرق، وأيضاً يعاني من بعض المظاهر الانفعالية والتي يعبر عنها بعدم الثقة بالنفس، والشعور بالدونية، والشعور بانعدام قيمة الذات، إلى جانب معاناته من بعض المظاهر الاجتماعية والتي يعبر عنها بعدم القدرة على التوافق الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية، وعدم الشعور بالانتماء للجماعة، ومحارلة تجنب المواقف الاجتماعية، وغير ذلك من المواقف التي تشعر الفرد بالحرلة الاجتماعية.

أسباب القلق الاجتماعي:

يمكن تفسير أسباب والقلق الاجتماعي على وجه الخصوص في ضوء تفسير النظريات النفسية لاضطراب القلق وذلك على النحو التالي:

١- النظرية العصبولوجية:

لقد أوضحت الدراسات أن هناك ثلاثة مواقع أساسية في المخ هي المسئولة عن تنظيم القلق عند الإنسان، وهي المنطقة قبل الجبهية (الأمامية)، والعدة الوريدية، وأخيراً منطقة ما تحت المهاد Hypothalamus في منطقة تحت القشرة المخية.

وأعراض القلق تنشأ من زيادة في نشاط للجهاز العصبي اللاإرادي بنوعيه

الميمبداوى والباراسيمبداوى، ومن ثم تريد نمجة الأدرينالين والنورادرينالين هي الدم مع تنبيه الجهاز الميمبداوى فيرتفع ضغط الدم، وتريد ضربات القلب، وتجحظ العينان، ويتحرك السكر من الكبد وتريد نمجته في الدم مع زيادة العرق، وأهم مظاهر نشاط الجهاز الباراسيمبداوى الذبول والإسهال، وزيادة للحركات الصعوية مع اضطراب الهضم والشهية والنوم والمركز الأعلى لتنظيم الجهاز اللاإرادي هو الهيبوثلاموس وهو مركز التعبير عن الانفعالات وعلى اتصال دائم بالمخ وهو المسئول عن الشعور الذاتي بالانفعالات وعلى اتصال بفشرة المخ لتلقى التلميحات منها للتكيف مع المنبهات الخارجية، ومن ثم توجد دائرة عصبية مستمرة بين فشرة المخ والهيبوثلاموس ومن خلال هذه الدائرة العصبية يستطيع الفرد أن يعبر عن انفعالاته.

٢- نظرية التحليل النفسي؛

ينظر فرويد إلى الفلق باعتبارها إشارة إندار يحظر قائم يمكن أن يهدد الشخصية ويكدر صفوها، فمشاعر الفلق عندما يشعر بها للفرد تعنى أن دوافع الهى تقترب من منطقة الشعور والتوعى وتوشك أن تندمج في اختراق الدفاعات التى عملت الأنا بالتعاون مع الأنا الأعلى على كبتها، وعلى هذا تقوم مشاعر الفلق بوظيفة الإنسان للقوى المكبرة، والمعتلة في الأنا والأنا الأعلى لتحدث مزيداً من القوى الدفاعية لتحول دون المكونات والنجاح في الإفلات من أسر اللاشعور، وإذا نجحت المكونات في اختراق الدفاعات، فإنها إما أن تعبر عن نفسها في سلوك لا سوى أو عصائى أو نلهاك دفاعات الأنا بحيث يظل الفرد مهياً للفلق السرم وهو في صورة العصاب.

٣- للنظرية للسلوكية:

تعتبر المدرسة للسلوكية إلى الفلق على أنه سلوك متعلم من البيئة التى يعيش وسطها الفرد تحت شروط التدعيم الإيجابى والتدعيم السلبى، فهم يفسرون الفلق في ضوء الاشتراط الكلاسيكى، وهو ارتباط منبه جديد بالمنبه الأسمى ويصبح هذا المنبه الجديد قادراً على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمنبه الأسمى.

فالمسلوكيين يفسرون القلق الاجتماعي على أنه قلقة حدث في الماضي نشأ من مثير مقلق فعلا، صاحب هذا الموقف مثير آخر (موقف أو موضوع) غير مقلق، وتكررت هذه المصاحبة عدة مرات متتابعة، فتم التدرأج بين المثيرين وأصبح ما يثيره واحد يثيره الآخر، ثم أصبح المثير غير المقلق وحده مرتبطا بالقلق وبأحداث له بعد ذلك.

٤- النظرية المعرفية:

لقد ذهب أصحاب المدرسة المعرفية أمثال (ألبيس، بيك، وكيللي، وريمي، ومينشندوم) إلى أن معتقدات العرد وأفكاره إلحاطة تلعب دورا حيويا في توليد القلق لديه .

لذلك فقد لاحظ بيك Beck, A أن اضطراب التفكير يقع في لب المصائب، والتدخل مع التفكير الراجعي، ولأن هناك ثلاث طواهر تمتاز مريض القلق وهي:

- ١- عدم القدرة على مناقشة الأفكار السلبية: فقد يشك الغداة أن أفكاره السلبية للقلق غير منطقية ولكن قدرته على التنظيم وإعادة التفكير بموضوعية تكون ضعيفة، وبالرغم من أنه قد يكون قادرا على مناقشة مدى منطقية أفكاره السلبية للقلق إلا أنه يعتقد في جدواها وصلاحياتها.
- ٢- تكرار الأفكار بشأن الخطر: مريض القلق لديه إدراكات متواصلة لخطية أو صورية بشأن حدوث مواقف مؤذية.

٣- تعميم السلبية: فقد يزيد مدى المثيرات المحذرة للقلق، حيث يدرك أي صوت أو حركة أو تغيير ييشي على أنه خطر، مثلا المرأة المصابة بنبوة حادة من القلق قد يكون لديها هذه التجربة: سمعت صوت سيارة الإطعام، وفكرت.. ربما يكون مفزلي قد شب فيه حريق وهي نفس الوقت تنحيل أusrتها محبوسة في البيت محاطين بالنار، وهنا يتأهبها القلق الشديد.

دور الإحصائي النفسي في مواجهة مشكلة القلق الاجتماعي:

بعد قيام الإحصائي النفسي بتشخيص المشكلة من خلال تطبيق مقياس للقلق الاجتماعي وملاحظة سلوك المتعلم لدى صعوبات التعلم في المدرسة عامة والفصل خاصة، وعقد عدد من المقابلات مع المتعلم يتم استحضار فنية التحصيل التدريجي (إزالة الحساسية تدريجياً) في خفض مشاعر القلق الاجتماعي وذلك على النحو التالي:

أولاً: التدريب على الاسترخاء:

ويتم ذلك خلال عدد من الجلسات الجماعية على النحو التالي:

• الجلسة الأولى: التدريب على استرخاء اليدين والكفين:

يطلب الإحصائي النفسي من المتعلمين أن يجلس كل منهم على الكرسي بشكل مريح، وأن يطلق كل طالب قبضة يده اليمنى بإحكام وقوة إلى أن يشعروا بالتوتر الشديد فيها، ويحاولوا زيادة شدة قبضة يدهم ويسمعوها على مسند الكرسي ويلاحظوا الفرق بين حالة التوتر والشدة التي تحدث لقبضة أيديهم في الحالة الأولى، وبين حالة الاسترخاء التي تكون عليها في الحالة الثانية. ثم يتم تكرار هذا التمرين حتى يكونوا فكرة علمية وينمكوا من السيطرة على عضلات هذا الجزء من الجسم، ثم يمتد الانتقال بهم إلى تدريب اليد اليسرى بنفس الطريقة السابقة، ويطلب منهم القيام بتدريب كلا الذراعين معاً.

بعد ذلك يطلب من كل طالب أن يثنى معصم يديه إلى الخلف بشدة، ثم يرخلهما ويضعهما على مسند الكرسي ويطلب منهم أن يلاحظوا الفرق بين حالتَي التوتر والاسترخاء التي تحدث لهما، ثم تثنى الذراع من السطح إلى أعلى كما لو كان الفرد منهم يلمس كتفيه، ثم يطلب منهم أن يسترخوا ويتركوا الذراع يسقط بشكل حر في استرخاء، ثم يكرر هذا التمرين مرة باليد الواحدة ثم باليد الأخرى ثم باليدين معاً. وبعد ذلك يطلب من كل طالب أن يرفع الكتفين إلى أعلى كما لو كانوا يريدون لمس

أذنيهم ويلاحظوا التوتر الذي يظهر في الكتفين ثم يسترخوا ويعودوا بهما إلى وضعهما المريح ويدرسوا التمارين بين حالتى التوتر والاسترخاء من جديد.

• الجلسة الثانية: للتدريب على استرخاء الرأس والرقبة:

يتأكد الإخصائى النفسى فى بداية الجلسة من استيعاب المتعلمين للتمارين السابقة لليدين والكتفين، وذلك حتى لا يتم الانتقال إلى تدريب آخر دون معرفة مدى تمكنهم منه. بعد ذلك ينتقل بهم إلى جزء آخر من الجسم وهو منطقة الرأس والرقبة، حيث يطلب من كل طالب أن يجمع جبهته وحاجبيه إلى أن يشعر أن عضلات الجبهة قد امتدت وأن الجلد قد تمدد، ثم يطلب منهم أن يعودوا بعضلاتهم إلى وضعها المريح ويكرر ذلك التمرين من جديد حتى يشعروا بالتفرق بين حالتى التوتر والاسترخاء.

بعد ذلك يطلب من كل طالب أن يطق عينيه بإحكام بقوة إلى أن يشعر بتوتر فى كل المنطقة المحيطة، وكذا العضلات التى تحكم العين، ثم يطلب منهم أن يتركوا أعينهم على سجيدها فى وضعها المريح ويلاحظوا التمارين بين التوتر والاسترخاء، ثم تكرر التمرين من جديد .. ويطلب منهم أن يطبقوا أعلى الفكين والأسنان والشفين بقوة وإحكام كما لو كانوا يعضون على شئ ما بقوة، ثم يطلب من كل منهم أن يدع فكبه وشعبيه مسترخيان ويلاحظوا الفرق بين حالتى الشد والتوتر التى تسرى حول الفم والاسترخاء الذى يحدث له بعد ذلك.

بعد ذلك ينتقل بهم إلى تدريب منطقة الرقبة، حيث يطلب من كل طالب أن يضغط برأسه إلى الخلف بأقصى ما يمكنه إلى أن يشعر بالتوتر فى خلف الرقبة والجزء الأعلى من الظهر ثم يعود بها إلى وضعها المريح ويلاحظ أيضاً التفرق بين حالتى التوتر والاسترخاء وتكرر ذلك مرة أخرى.

• الجلسة الثالثة: للتدريب على استرخاء الصدر والبطن والظهر:

بعد التأكد من إتقان التمارين السابقة يطلب الإخصائى النفسى من كل طالب أن يقوس ظهره، ويلاحظ التوتر الذى بدأ يحدث للظهر، ثم يطلب منهم أن يسترخوا

ويعودوا بالظهر إلى وضعه الطبيعي ويكرر التمرين، ثم يتم الانتقال إلى تدريب الصدر وذلك بأخذ نص عميق وكتمه لأطول فترة ممكنة ويطلب منهم أن يلاحظوا التوتر الذي بدأ يسرى في عضلات الصدر ثم يطلب منهم أن يقوموا بطرد الهواء (الزفير). وبعد ذلك يتم الانتقال إلى منطقة البطن وذلك بسحبها إلى الداخل في اتجاه الظهر (أي ضغط البطن للداخل) والبقاء على هذا الوضع قليلاً ثم بدعها تسترخي ويتم تكرار هذا التمرين ويطلب منهم ملاحظة الفرق بين حالتى التنفس والاسترخاء.

• الجلسة الرابعة: التدريب على استرخاء الساقين والقدمين:

بعد أن يتأكد الإخصائي التعمى من إتقان المتعلمين لكل التمارين السابقة بدءاً باليدين والكتفين مروراً بالرأس والرقبة وأحبراً البطن والظهر والصدر يبدأ بتدريب الساقين حيث يطلب من كل طالب أن يقوم بعرد ساقيه وإيمانهما قدر استطاعته حتى يشعر بالتوتر في العضدين، ثم بدع ساقيه يسترخيان، ويلاحظوا حالة الشد والتوتر التي حدثت للساقين والعضدين وحالة الاسترخاء التي أصبحت عليها، ويتم تكرار التمرين أكثر من مرة، بعد ذلك يتم الانتقال إلى بطن الساق وذلك بأن يطلب من كل منهم أن يثنى قدميه إلى الأمام في اتجاه الوجه إلى أن يشعر بالانقباض الشديد في بطن الساق وقصبة رجليه، ثم يعودوا بأرجلهم إلى وضعها المريح ليشعروا بالفرق بين التوتر والاسترخاء.

• الجلسة الخامسة: استرخاء الجسم ككل:

هي هذه الجلسة يتم عمل كل التمارين التي تم للتدريب عليها وذلك بصورة ثابتة ونظامية بدءاً من اليدين والكتفين ثم الرأس والرقبة، والظهر والبطن والصدر، وأحبراً الساقين والقدمين وذلك للتأكد من استيعاب جميع أفراد العينة للتمرين بالكامل وذلك قبل الانتقال بهم إلى جلسات التحصين.

ثانياً: بناء المدرج الهرمي:

بعد أن يتم حصر مواقف القلق الاجتماعي عند المتعلمين خلال الجلسات السابقة للاسترخاء، يتم وضع هذه المواقف في قائمة مدرجة بحيث يكون أكثر المواقف إثارة للقلق في أسفل القائمة، وأقلها إثارة للقلق في أعلى القائمة، ويتم عرض هذه القائمة على المتعلمين للتأكد من تسلسل المواقف من أقلها إثارة للقلق إلى أشدها إثارة له.

وهما يلي نموذج لمدرج القلق الاجتماعي:

الموضوع:

- الذهاب لحفل إسلام جائزة أو شهادة تقدير وإلقاء كلمة فيه.
- خطوات المدرج الهرمي:
- أنت مدعو لإسلام جائزة وإلقاء كلمة وياقي على الحفل يومين.
- أنت تفكر فيما سوف ترتديه في هذا الحفل.
- أنت تعد إنخطبة التي سوف تلقها في الحفل.
- باقى يوم وأحد على ذهابك للحفل.
- أنت في عشية الذهاب للحفل.
- أنت في صباح يوم الحفل وياقي ساعات قبلة.
- أنت الآن تستعد لارتداء ملابسك والذهاب للحفل.
- لقد ارتديت ملابسك وأنت في طريقك للحفل.
- أنت الآن في السيارة التي تنك للحفل.
- لقد وصلت الآن إلى باب قاعة الاحتفالات.
- لقد دزلت لتوك الآن من السيارة وفي طريقك للجلوس بصحبة مرافقك.

- لقد بدأ العمل وقد حان دورك للسعود واستلام الجائزة.
- لقد مودى على اسمك ووقعت مع مرافقتك لاستلام الجائزة.
- أنت الآن فى طريقك لاستلام الجائزة.
- لقد تسلمت الجائزة وفى طريقك لإلقاء كلمة.
- أنت الآن تلقى كلمتك على الحاضرين.

ثالثاً: إجراء عملية التنعصين:

بعد أن تم بناء مدرج القلق عندئذ تبدأ جلسات التنعصين، ويطلب الإحصائى النفسى من كل طالب أن يرفع إصبع يده اليسرى حين يبدأ فى تحيل المنظر وأن يستمر تحيله له وهو فى حالة استرخاء ولمدة عشر ثوانٍ منذ بداية رفع إصبعه، وإذا ما شعر بالقلق أثناء تخيل^٩ للموقف يرفع إصبع يده اليمنى فإذا ما رفعه يطلب منه التوقف عن تحيل المنظر والمودة إلى حالة الاسترخاء مرة أخرى، ولا ينتقل إلى المنظر التالى قبل أن يتمكن من تحيل المنظر مرتين على الأقل دون رفع يده اليمنى والاسترخاء فترة بسيطة بين المراتين، وعادة ما يتم إنهاء الجلسة بمنظر قد نجح المتعلمين فى تحيله دون أن يشعروا بالقلق، ويتم بدء الجلسة التالية بهذا المنظر الأخير.

وهكذا حتى يتم الانتهاء من جلسات التنعصين يتأكد الإحصائى من اجتياز كل طالب لقائمة مدرج القلق الاجتماعى بنجاح، ويمكن بعد أن يصعهم فى مواقف حقيقية (أثناء حفلة، رحلة، اجتماع ... إلخ) وغيرها من المواقف للتعرف على ما حققوه من نجاح فى اجتياز القلق الاجتماعى.

(٤) انخفاض تقدير الذات:

أن كل فرد ينظر إلى نفسه بطريقة ما، فالبعض يرون أنفسهم أقل من الآخرين وبالتالي يمكن ذلك على سلوكهم فتجدهم لا يتصرفون بحماس وإقبال نحو غيرهم

من الناس والبعض الآخر يقدرين أنفسهم حق قدرها وبالتالي يتمكن ذلك أيضاً على سلوكهم نحو غيرهم فتجدهم ينصرفون أفضل مع غيرهم . وتوجد تعريفات عديدة لتقدير الذات منها أنه حكم شخصي يقع على بعد أو متصل يتراوح ما بين الإيجابية والسلبية .

كما أن تقدير الذات بعد تقييماً يصبه الفرد لنفسه ويتعنه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته ، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفاء أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية كما يدر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها . وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة حجرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التمييزية المختلفة

مما سبق يرى المؤلف أن تقدير الذات هو الفكرة التي يتركها الفرد عن كيفية رؤية الآخرين وتقييمهم له ، وأنه يؤكد الدور الاجتماعي أو دور الآخرين والتفاعل معهم في تقدير الفرد لذاته ، وهذا يوضح أهمية التفاعل مع الآخرين في تكوين تقدير الذات لدى الفرد .

العوامل التي تؤثر في تكوين تقدير الذات

إن إدراك الذات عن طريق الاستمجا والإسقاط يكون في مجمله استمجا الحس وإسقاط التبريح ، ولتولس بين العليتين ليس مصمونا تماماً مما يجعل الريادة في جانب نسب النقصان في الجانب الآخر لذلك نجد أن تقدير الذات عرصة لعوامل ديناميكية ذاتية تؤثر فيه ، وعليه نمد أن الشخص إذا عبر عن نفس الانسجام بين الصورة الداخلية للذات والواقع إلحاص بالذات فإنه يتوتر انفعالياً ويمكن أن يعترض أن غراب التعرف على الذات هو في حقيقته مقارمه للتعرف على الذات لذى نصل إلى افتراس أن العوامل الدينامية الداخلية تسبب عدم التعرف على الذات والحكم الانفعالي عليها .

وهناك نوعان من العوامل المؤدية إلى تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض :

١- عوامل تتعلق بالفرد نفسه: فلقد ثبت أن درجة تقدير الذات لدى الطفل تتحدد بقدر حلوه من القلق أو عدم الاستقرار النفسى بمعنى أنه إذا كان الفرد متمتعاً بصحة نصية جيدة . ساعد ذلك على نموه نمواً طبيعياً ويكون تقديره ل ذاته مرتفعاً أما إذا كان الفرد من النوع القلق غير المستقر فإن فكرته عن ذاته تكون منخفضة وبالتالي ينخفض تقديره لذاته .

٢- عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية: وهى متصلة بطور الأكتشفة الاجتماعيه والظروف التى تروى ونشأ فيها الفرد وكذلك نوع التربية ومنها:

- هل يسمح له بالمشاركة فى أمور العائلة؟

- هل يقرر لنفسه ما يريد؟

- ما نوع المقلب الذى يفرض عليه؟

- نظره الأسرة لأصدقاء الفرد (محببة أم عداوة) ؟

وحلأسه القول أنه بقدر ما تكون الإجابة عن هذه الأسئلة موضوعية إيجابية بقدر ما نؤدى إلى درجة عالية من تقدير الذات .

كما أن من العوامل التى تؤثر فى تقدير الفرد لذاته والى تتعلق بالفرد نفسه منها أيضاً استعداداته وقدراته والفرص التى يستطيع أن يستطها بما يحقق له الفائدة، ومنها ما يتعلق بالبيئة الخارجية وبالأفراد الذين يتعامل معهم فإذا كانت البيئة نهية للفرد السحال والانتلاق والإنتاج والإبداع فإن تقديره لذاته يرتاد، أما إذا كانت البيئة محبطة وتضع العوائق أمام الفرد بحيث لا يستطيع أن يستغل قدراته واستعداداته ولا يستطيع تحقيق طموحاته فإن تقدير الفرد لذاته ينخفض، كذلك فإن نمو تقدير الذات لا يتأثر بالعوامل البيئية والموقعية فحسب ولكنه يتأثر بعوامل نائمة مثل ذكاء الفرد وقدراته العقلية وسمات شخصيته والمرحلة السويه والتطعيمية التى يمر بها .

والقلق من الصغيرات التي وجد في لها تأثيراً كبيراً على تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض لدى الفرد فقد أوضحت العديد من الدراسات أن الفرد السوي الذي لا يعاني من القلق يتمتع بدرجة عالية من تقدير الذات وقد أكد روجر على أن تهديد الذات أو سوء التوافق يحدث عندما يتعرض الإنسان للقلق، كما أن القلق هو استجابة انفعالية للتهديد تدفع بان بنياں للذات للمنظم قد أصبح في خطر، فالقلق يؤدي إلى أحداث تغيير خطير في صورة الفرد عن ذاته، أما إذا كان الفرد سويًا لا يعاني من أي قلق رائد فإن هذا يؤدي إلى أحداث التوافق الشخصي ويؤدي إلى تقدير ذات مرتفع لدى الفرد.

ويمكن القول بأن الفرد ذو التقدير المرتفع للذات يكون بعيداً عن القلق حتى أعتبر البعض أن التقدير المرتفع للذات هو أكثر الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق فيستطيع مواجهه العشل واقتحام المواقف الجديدة دون أن يشعر بالحزن والانهيار، أما ذو التقدير المنخفض للذات فإنه يشعر بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة لأنه يتوقع العشل مسبقاً.

٣- لاختلاف تقدير الذات باختلاف مواقفها:

من المعلوم أن تقديراً ذاتياً يتغير في المواقف المختلفة كتغير مفهومنا لذواتنا في المواقف المختلفة أيضاً، فقد يقدّر الفرد نفسه بدرجة كبيرة في علاقاته الشخصية بالآخرين ويقدر نفسه بدرجة منخفضة في المواقف التي تتطلب دكاء وتفكيراً، ويقدّر نفسه بدرجة متوسطة في أداء عمله، ومهما كان الأمر فإن الناس يحاولون في كل المواقف بصرف النظر عن التهمة المبتلية التي قدروها لأنفسهم أن يسلكوا بطرق تدعم تقدير الذات وقد يكون تحقيق ذلك صعباً في بعض الأحيان حيث إن حوافزنا وآراءنا عن الواقع تؤدي إلى نوع من الصراع فيما بينها مما يهدد تقدير الذات، ويبدو أنه لا سبيل إلى الخروج من هذا الصراع بدون عدم إشباع (رفض متطلبات الهرم) أو التوقع في حمداً (رفض متطلبات الذات العليا) أو الأسابه بالصعور (رفض متطلبات الذات)

وتكون النديجة هي القلق والشعور بالخوف، ويمكن القول بلغة التحليل النفسي، أن تحديد تقدير الذات هو نهديد للذات التي تحاول أحداث توارث بين الحاجات المتصارعة، ولا توجد طريقه سهله للتخلص من الصراع ولكن كل ما تعطه الذات هو محاوله وقاية نفسها من القلق لادى يحدثه الصراع.

ويتمتع مما سبق، أن تقدير الذات بمثابة تقييم عام لقدرات الفرد ينقله إلى الآخرين بالأساليب التعبيرية المختلفة، وتتمتع أيضاً أهمية للعوامل البيئية والعوامل الشخصية في تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض لدى الفرد، وأهميه القلق هي تكوين تقدير ذات مرتفع لمن لا يعاني من القلق ولديه درجة ملائمة من الاستفزاز النفسى ويستطيع مشاركة الآخرين والإقبال عليهم والتعامل معهم، أما من يعاني من القلق والذوتر النفسى الشديد فإنه بلا شك لديه مفهوم سلبى عن ذاته وبالتالي يعاني من التقدير المنخفض للذات، وكذلك نجد في تقدير الشخص لذاته يتغير باختلاف المواقف، فقد يقدر الشخص ذاته بدرجات متفاوتة حسب الموقف الذى يتعرض له حتى لا يكون عرصه للقلق والصراع ونهديد الذات.

وهي هذا الصدد ولما لجمال صعوبات التعلم من آثار سلبية على العملية التربوية داخل الأسرة وداخل المدرسة، فقد تعددت وتنوعت الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة، فقد حاولت بعضها التعرف على الخصائص المعرفية، والسلوكية، والانفعالية، والنفسية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد توصلت نتائج العديد من الدراسات والبحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية أمثال: محمود منسى (١٩٨٩)، السيد صقر (١٩٩٢)، قروس وآخرون (Voughan et al, 1992)، عبد الناصر أنيس (١٩٩٣)، سعدة أبوشقة (١٩٩٤)، بريرا (Barbara, 1996)، وفيشر وآخرون (Fisher et al, 1996)، لورانس وكارين (Lawrence & Karen, 1996)، جونسون (Johnson, 1997)، محمد الديب (٢٠٠٠)، بصرة جليل (٢٠٠١)، عفاف عجلاي (٢٠٠٢)، وكان وجوى (Kane & Joy, 2002) والتي أجريت في مجال صعوبات التعلم إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتصعرون بمسئوى

متخصص في تقدير الذات، التحصيل الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي مع العاديين داخل حجرة للدراسة.

(٥) قصور المهارات الاجتماعية:

ينظر للمهارات الاجتماعية على أنها القدرة على التفاعل مع الآخرين هي البنية الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعياً، أو ذات قيمة، وفي الوقت نفسه ذات فائدة للآخر. ولأن يتعامل معه، وذات فائدة للآخرين بوجه عام.

وتُعرف بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية سواء أكانت لفظية أو غير لفظية يستجيب لها الأطفال في علاقاتهم مع الآخرين (كالأقران، والوالدين، المدرسين، والعمارة) كمحركات لمصادر التفاعلات الشخصية، وتشكل هذه المجموعة مفومات التفاعل مع البيئة المحيطة بهم كمكاسب مرغوبة أو غير مرغوبة في البيئة الاجتماعية بدون إلحاق الأذى أو الضرر بالآخرين.

ويعرفها المؤلف بأنها القدرة على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إيجاباً، وصبط الاتصالات في مواقف التفاعل الاجتماعي، بما يتناسب مع طبيعة الموقف.

وفي هذا الصدد تشير نتائج العديد من الدراسات والبحوث أمثال: سعد أبو شقة (١٩٩٤)، أشرف عبدالبر (٢٠٠٤)، وطه هنادي (٢٠٠٧) والتي أجريت في مجال صعوبات التعلم إلى أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعانون إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع أقرانهم، ويفتقرون إلى الحساسية للآخرين والإدراك للملائم للمواقف الاجتماعية.

كما يذكر أنور الشرقاوي (١٩٨٤ : ١٠)، ومحمد الطيب (١٩٩٤ : ١٢٢) بأن الدراسات والبحوث التي أجريت حول خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم تؤكد على أنهم يعانون من سوء التوافق الاجتماعي والرهس من المعلم والأقران، وأنهم أقل مزودة وقبولاً اجتماعياً، كما أنهم أقل تقديراً لذاتهم، وأكثر قلقاً ويظهرون سلوكيات

غير اجتماعية، و يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية.

(٦) السلوك الإنسحابي (الانسحابية):

يظهر الكثير من الأطفال ذوي صعوبات للتعلم إنسحاباً من المواقف الاجتماعية والعزلة والاستمرار في أحلام اليقظة والتكسل والحمول. إن مثل هؤلاء الأطفال لا يستجيبون لمبادرات الآخرين ولا ينظرون إلى الأشخاص الذين يتكلمون معهم ولا يكونون صداقات بسبب افتقارهم للمهارات الاجتماعية المناسبة لفعل ذلك. وهم لا يمثلون أى تهديد لغيرهم من الأشخاص.

ويعد الانسحاب الاجتماعي ظاهرة سلوكية معقدة ذات جوانب متعددة، وقد تكون هذه الظاهرة نتيلاً على عجز في الأداء أو عجز في المهارات، وفي كلا المائتين فهذه الظاهرة يصاحبها فقدان الاهتمام بالأحداث والأشياء والأشخاص الأمر الذي يقود إلى الاكتئاب والخلج والقلق والخوف وغير ذلك من الأنماط السلوكية غير المقبولة.

وحقيقة الأمر أن السلوك الإنسحابي هو الذي تتحكم به المثيرات التي تسبقه، فبمجرد حدوث المثير يحدث السلوك، فالخطيب في هم العلف يؤدي إلى إفراز اللعاب، ونزول نمرود شعبي عند تظلم شرائح البصل وهكذا وتسمى المثيرات التي تسبق السلوك بالمثيرات القبلية.

كما أن السلوك الانسحابي لا يتأثر بالمثيرات التي تكبمه وهو أقرب ما يكون من السلوك اللاإرادي، فإذا وضع الإنسان يده في ماء ساخن فإنه يستجدها أرتوماتيكياً، فهذا السلوك ثابت لا يتغير وإن الذي يتغير هو المثيرات التي تسبق هذا السلوك.

فالانسحاب الاجتماعي - إذن - بصورة عامة - هو الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي، إذا حاول الطفل أن يتفاعل مع الآخرين، فإنه يحقق في المشاركة ولا سيما في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب، بالإضافة إلى الافتقار إلى التواصل الاجتماعي، ويتراوح هذا السلوك بين عدم إقامة علاقات اجتماعية، أو بناء صداقة

مع الأقران، إلى كراهية الاتصال بالآخرين، والانعزال عن الناس والبيئة المحيطة ، وعدم الاكتراث بما يحدث في البيئة المحيطة ، وقد يبدأ في سرقات ما قبل المدرسة، ويستمر فترات طويلة، وربما طوال الحياة .

ويعرف كمال سياليم (٢٠٠٢: ٤١٨) السلوك الانسحابي بأنه أحد المظاهر التي يتميز بها الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وهو السلوك الذي يعبر عن فشل الطفل في التكيف مع الواقع ، ومع متطلبات الحياة الاجتماعية ، وأن من مظاهر هذا النوع من السلوك : الانطواء على الذات ، وأحلام اليقظة، والتفكير الراجع والمرض ، والخوف، وعدم الرغبة في إقامة علاقات مع الآخرين .

في حين يعرفه مؤلف الكتاب بأنه ذلك السلوك الموجه نحو الداخل أو نحو الذات. وأنه يتضمن البعد - من الناحية الجسمية والانفعالية عن الأفراد والموافب الاجتماعية، وأن الكثير من الأفراد المصطربين سلوكياً يظهرين انسحاباً من المواقف الاجتماعية ، والعزلة والامتناع في أحلام اليقظة، والكسل والعمول. وأن مثل هؤلاء الأفراد لا يستجيبون لمبادرات الآخرين ، ولا ينطرون إلى الأفراد الذين يتكلمون معهم، ولا يكونون صداقات بسبب انقذارهم للمهارات الاجتماعية المناسبة لعمل ذلك. وهم لا يمثلون أي تهديد لغيرهم من الأفراد.

تقييم الانسحاب الاجتماعي وتشخيصه

تكاد تنفق أدبيات التربية الخاصة فيما يتعلق بقياس سلوك الانسحاب الاجتماعي على أن هناك ثلاثة أساليب رئيسية لتقييمه وتشخيصه، وهي الملاحظة، وتقدير الأقران، وقوائم التقدير للسلوكية. وهذه الأساليب يمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

١- ملاحظة: Observation

وهي أكثر الأساليب استخداماً في هذا الخصوص ، وتتضمن ملاحظة أنماط تعامل الطفل في المواقف الطبيعية بشكل مباشر. والأساس في مكونات الملاحظة

المباشرة الطبيعية يتمثل في تحديد السلوك بدقة وفي تحديد المواقف التي سوف تتم فيها ملاحظة السلوك ، وفي إرسال الملاحظين لتسجيل الأنماط السلوكية المختلفة ، وفي التأكد من أن السلوك يتم ملاحظته بدقة وبشكل ثابت. كذلك فإن هذه الطريقة تمكن الباحثين من قياس سلوك الطفل بشكل متكرر ، ودراسة التأثيرات التقبلية والتأثيرات البعيدة المرتبطة بسلوكه، وذلك له أهمية كبيرة في تحليل السلوك وبالتالي في وضع المخطط العلاجي المناسب.

٢- تقديرات الأقران وتقييماتهم: Peer assessment

وتهدف إلى معرفة تقدير الأقران للسلوك الاجتماعي ، والمكانة الاجتماعية للطفل، ويستخدم لتحقيق هذا الهدف المقاييس السوسيومترية على نطاق واسع .

٣- قوائم التقدير السلوكية : Behavioral Rating inventory

ويقوم بتطبيقها المعلمون، وتكمن من نوعيت هذه القوائم في تقييم السلوك الانسحابي للأطفال، وتشتمل هذه القوائم مجموعة من الأنماط السلوكية التي يطلب من المعلمين تقدير مدى إظهار الطفل لها .

إتيكيت التعامل مع ذوي صعوبات التعلم:

الأطفال ذوي صعوبات التعلم جزء من المجتمع الذي نعيش فيه ولأن أغلب مجتمعاتنا لا يتقن فن التعامل معهم هنا من ينظر إليهم نظرة شفقة وهنا من يحاف أن يتعامل معهم وينسى أنه طفل وقبل ذلك كله ينسى إنه إنسان ولذلك أسأل لكم إتيكيت التعامل معهم حتى نستعيد جميعاً .

يقوم التفاعل الاجتماعي بتزويد الطفل بحبرات تعليمية تساعد على تعلم المهارات الاجتماعية وتعلم المهارات اللغوية والحركية وطرق التعبير عن المشاعر والمواظب وتعرفه بالقيم الأخلاقية . ويلعب هذا التفاعل دوراً كبيراً في عملية النمو الاجتماعي لدى كل من الأطفال المادييين والأطفال ذوي صعوبات التعلم . فمن منا لا

يحتاج إلى تواصل وتفاعل اجتماعي مهما اختلف مستواه التعليمي أو الاجتماعي أو حتى قدراته العقلية والجسدية النفسية ؟

وكأى فرد من أفراد المجتمع يحتاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم للتفاعل الاجتماعي والذي يكسبهم ثقة وأمان. وهذا لا يعني أن هذه الفئة من الأطفال تحتاج لعنان خاص لأنها تشعر بكل شيء من حولها رغم أن الله قدر بأن تتوقف وظيفة أحد أعصابهم لحكمة يطمها وحده سبحانه وتعالى. وقد يحظى بعض الناس بأحاسيسهم بالشفقة على هذه الفئة فلا يفرقون بين شفقة وعطف. فالطفل ذوي صعوبات التعلم لا يحتاج لشفقة بقدر ما يحتاج لمطاب وحنا.

والقاعدة الأهم والأعم في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم هي التعامل الفردي (أي أن تعامله باستقلالية وتشعره باهتمام وإنداء خاص). حيث إن إحساس الطفل ذوي صعوبات التعلم بنفسه يأتي من خلال معاملتك له.

إن أحسنه أنه شخص طيب وأحسنه بمحبته فإنه سيكون فكرة عن نفسه بأنه كذلك، وأنه ذو شأن في هذه الحياة. أما إن أحسنه بأنه ليس محبوباً وأنه شيء غريب فإنه سينشأ على ذلك ويكون فكرة سلبية عن نفسه.

وللتواصل الاجتماعي فنون لا تقتصر على طبقة معينة من الناس. فهناك أيضاً إتيكيت للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم. فقد يصدف أن تتلقى بهذه الفئة في مكان عام أو في الطرقات أو حتى تكون مستصفاً لهم في بيتك.

فما هي أصول التعامل مع الأطفال في المواقف والمناسبات الاجتماعية (إتيكيت للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم) ؟

أولاً: ما يتوجب عمله عند التحدث أو استجبتك لطفل يعاني من صعوبات في

التعلم:

١ . إسأل الطفل عن اسمه ببطء هادئة محافظاً على اهتمامك. فإن كان لا يعرف اسمه انتظر الرد من المرافق له. وبعد أن تعرف اسمه حييه باسمه

بصوت هادئ (أملاً بأحمد، كيف حالك؟).

٢ . أن الصوت والكلمات المستخدمة جزء لا يتجزأ من عملية التواصل هديره الصوت الهادئة وسرعة الكلام البطيئة من شأنها أن تزرع الأمن والثقة وتزيد من تفاعل الطفل ذو الاحتياجات الذريوية الخاصة.

٣ . قد يسهء هؤلاء الأطفال تفسير المواقف الاجتماعية وقد يستجيبون لها بطريقة غير ملائمة حيث يكون النمو الاجتماعي لذلك الفئة صحيحاً ويظهر ذلك في المواقف الاجتماعية، فطلى من يتعامل معهم أن يحاول تفهم ذلك وتداركه بشدهم للمشاركة وخاصة أن كانوا يحاولون التحدى والانسحاب، فهم بحاجة ماسة للتشجيع على التدمج.

٤ . من المهم مكافأة أو تعزيز هؤلاء الأطفال لتشجيع التواصل والاتصال لديهم.

ثانياً: عند محاولة الحديث والمشاركة مع ذوى صعوبات للتعلم في المواقف الاجتماعية المختلفة:

ف عند محاولة الطفل التعبير عن ذاته يجب الأحد بعين الاعتبار النقاط التالية:

١ - استمع له إذا أنك طفل من ذوى صعوبات التعلم محدثاً فطورك الاستماع إليه وعدم استمعاله بالكلام. فقد يتأفف البعض ويحاول الاستمعال بحجة عدم تفهمهم لما يتكلم الطفل. من اللائق في هذا الحال إعطاء الطفل فرصة للتعبير عما يجول في قرارته والتفكير عما في داخله حتى لو كان بالأصوات. فعندما يتواصل الطفل ذو الصعوبة في التعلم مع أى كان فهو يحاول جاهداً أن يقول لك ما يشعر به، بل ولربما يريد أن يعبر لك عن مدى سعادته. لذلك علينا محاولة فهم ما يقول ومساعدته في التعبير عن نفسه حتى لو استدعى الأمر الاستمعال بمن يساعدنا على فهم أفقائه في ذلك الموقف.

٢- أشعره باهتمامك فيما يقول أعط للطفل اهتمامك وأصغ إليه حتى لو لم تفهم كل ما يتحدث به. وإياك أن تشعره باللامبالاة فيما يقول أو أنك غير مكثرت. فإن حسن استماعك للطفل وعدم مقاطعته لتعبيراته تشجعه على تطوير مهارة التعبير عن الذات والإنتاج اللفظي.

٣- تعديل الملوك إلى أخطأ الطفل دو للصعوبة هي التحمل وإياك وأن تعاقبه بقسوة جارحة ولا أن تفوط في دلاله بتجاوزك لأخطائه. فالقسوة الهارحة ستبعثها بطرات شعبة تشعره بالحرى والانتفاص وخاصة إلى حصل هنا أمام الناس. كما ويجب عدم تجاوز الأخطاء إلى صدرت هي مواقف معينة، بل كأي طفل سوى علينا تعديل سلوكه بالعقاب إلى أخطأ وتمزيقه بالاثواب إلى أصاب.

٤- لا يكون العقاب أمام جمع من الناس إلا عقاباً لفظياً لا يجرح. فالهدف من العقاب تنبيهه لعدم قبول السلوك إلحاطي. بذلك يتنبه الطفل لأخطائه فيتجنبها ويشعر بالمراقبة المستمرة والتي من شأنها تعويد الطفل على السيطرة على أخطائه وتجنبها. ومن جهة أخرى إلى أخطأ الطفل فلا يجب أن نحل مشاكله بعزله عن العالم لإزالة مصدره، بل علينا أن ندفعه للتواصل الاجتماعي ونمجه مع الآخرين. فإن من نعم الجوانب التي يجب أن نركز عليها وأخذنا بمعامل للجد هي الجوانب الاجتماعية والتواصلية للطفل دو الصعوبة في التعلم.

ومن هنا يجب أن نتذكر دوماً أن طفلنا يحتاج لسلطنا واهتمامنا. والمعلم والاهتمام لا يضى أبداً الإقراط في تنليك وتجاوز أخطائه، بل اهتمامنا يمكن في تشللتنا له وتقويته للانتماج في المجتمع وهذه أبسط حقوقه.

فعلينا جاهدين أن نجذب أبنائنا للمعاقين الانسحاب اجتماعياً لأن حاجاتهم النفسية بنفس المستوى من الأهمية لحاجات الأفراد الآخرين. ويجب أن نراعي أنه

من أقل حقوق الطفل دو صعوبات التعلم الخاصة هو السماح له بالتفاعلات التوتيدية لإعطائه الفرصة بالشعور بالأمن والثقة. وهذا كله يعتمد على من يتعامل مع الأطفال.

ومما سبق يؤكد المؤلف على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم مثلهم كمثل العلات الأخرى والناس عامة، لهم كما لغيرهم إيتيكيت وفن في التعامل. فالتدقيق السريع لا ينمصر مع فئة معينة من الناس، بل هو طبيعة في الشخص تتبع منه وتكس نجاحه في حياته ومع من حوله. أملين التعاون والاندماج مع هذه العلة من الأفراد وإعطائها أبسط حقوقها في الحياة والتفاعل مع الناس.

التطبيقات التربوية لاستخدام الكمبيوتر في مجال التربية الخاصة عامة وصعوبات التعلم خاصة:

شهدت العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي تقدماً ملموساً وانجاراً معرفياً ملحوظاً في مجال العلوم السلوكية والتربوية، حيث ظهرت العديد من النظريات والتريز التربوية الجديدة بالاهتمام، والتي مهدت لظهور بعض العلوم الحديثة في المجال التربوي ومنها على سبيل المثال، علم للتعليم Science of Instruction وتصميم التعليم Science of Instruction Design وغيرها، مما يستدعي الأمر البحث والتفكير في كيفية استثمار هذه المعرفة وتوظيفها لتطوير العملية التعليمية بكافة عناصرها ورفع مستواها الكيفي، وهو ما قد يتحقق من خلال توظيف المستحدثات التكنولوجية التوظيف الأمثل للمبني على أسس مذهبية سليمة.

والتعلم الذي يستعمل الحاسب الإلكتروني (الكمبيوتر) أظهر فداية في تحسين عملية التعلم، فالمواد التعليمية المستخدمة في هذا المجال من نوع البرامج الحطية والتي يتقدم بها المتعلم ضمن طريق وأحد من إطار إلى الذي يليه، بحيث إن مادة أي برنامج تعتمد على المادة الموجودة في البرنامج السابق له.

ومن المتوقع أنه كما يحسن استخدام الكمبيوتر أداء المتدربين، فإن استخدامه لدى ذوي صعوبات التعلم الخاصة سيكون أكثر فاعلية، لأنهم في ميس الحاجة إلى

وسيلة تعليمية متعددة الحواس، فيريد من لتبأهم وينمي تفكيرهم ، وينفعهم إلى التعلم ، ويشوقهم إلى كل ما هو جديد، بالإضافة إلى أن الكمبيوتر يلعب دوراً فعالاً كأداة ترفيهية هي تسمى نوافهم النفس والاجتماعي الذي يعاين من انحصارهما .

لذلك فإن الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة هي أشد الحاجة لتعلم بعض الصور والنظم التعليمية أكثر من الأطفال العاديين، ويوضح الجدول التالي مزايا التعلم بالكمبيوتر لدى ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة (Judith, 1983. 215-216)

جدول (٢) مزايا وفوائد للتعلم بالكمبيوتر لدى المتعلمين ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بمسلة عامة وذوي صعوبات التعلم بمسلة خاصة

مزايا التعلم بالكمبيوتر	العائدة
١- يوفر بيئة تعليمية آمنة للتلميذ .	<ul style="list-style-type: none"> • يشجع المتعلمين على تجريب الأشياء الجديدة بدون الخوف من أن تكون هذه الأشياء خطأ. • يشجع المتعلمين على خوض أي تجربة بدون الشعور بالخطر. • يشجع المتعلمين على الاستقلالية الذاتية والاحساس بالمسؤولية تجاه التعلم.
٢- يمكن أن يعد برامج فردية حتى ولو كان التطبيق جزءاً من البرنامج.	<ul style="list-style-type: none"> • يدرس في التعلم حسب المعرفة والتعرف على مختلف المهارات والتدريب عليها كما يوفر له الطرق التدريبية التي تناسبه . • يدرس في التعلم للغة بالنفس عندما ينجح في اختيار أي تمرية ثم يبدأ في أن يفكر في نفسه كمتعلم.
٣- يلبي احتياجات المتعلمين ويضاء على ذلك ، يجعل المتعلمين يتحدون قراراتهم بأنفسهم.	<ul style="list-style-type: none"> • يشجع المتعلمين على اتخاذ القرار بأنفسهم فهم ليسوا في حاجة إلى مساعدة من أي شخص .

للمائدة	مزاياء المنظم بالكمبيوتر
<ul style="list-style-type: none"> • تقيس ، فالمنظم يبحث بمفرده عن الكيفية الصحيحة التي يجب بها عن الأسئلة . • يبحث في المتعلمين الانسجام بالوقت فكل مرحلة لها زمن معين . • كل ما يقرأه المتعلمين يجدون له تفسير بياني . 	
<ul style="list-style-type: none"> • المتعلم يعرف هورا نتيجة اتعاده للقرار . • المتعلم يكون على دراية بالإجابة الصحيحة لكل سؤال من الأسئلة المعروضة عليه وكيفية الوصول للحل الأمثل . 	٤- يمددهم بإشارات وإيماءات وخلفية عما يحتاجونه .
<ul style="list-style-type: none"> • يشجع المتعلم على الثقة والاحتضار في الإجابات . • يقوم المتعلم بإدخال إجابته باستخدام الحروف للوصول للحل الصحيح من خلال لوحة المفاتيح . • ينمي التناظر الحركي/ بصري من خلال العين واليد . 	٥- يستلزم أن يطعم المتعلم إجاباته .
<ul style="list-style-type: none"> • ينمي في المتعلم التحكم الذاتي أو ضبطه يستخدم المساحة (المسافة في الكمبيوتر) حتى يصل للأسلوب السليم في الحل . 	٦- يعطي للتلميذ نقاط يصل إلى الحل الصحيح من خلالها .
<ul style="list-style-type: none"> • يمكن للمتعلم أن يعالج أحد الجمل بترتيبها ويرى بعد ذلك تأثير ذلك ، بمعنى أن للكمبيوتر يوضح له بعد ذلك إذا كانت جملة مقبولة أم لا . 	٧- يعطي للتلميذ نموذجاً رياضياً ولوحياً هي أن وأحد .

وعلى هذا، فالكومبيوتر يعتبر في أعميته كمستودع احتياطي بمثابة صندوق مليء بالكثير للحمل بالأمل يلبي احتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ولقد ساعدنا من خلال تطورات التكنولوجيا، وهذا يعني أن مستخدمي الكومبيوتر يجب أن يعرفوا أنه متعدد الجوانب والاستخدامات، ويحس أيضاً أن التكنولوجيا التي نتحدث في صناعته استخدمت بشكل تطبيقي لينكيف معه هؤلاء الأطفال، كما يجب أن ينكيف مع استراتيجياتهم التعليمية بالمثل.

وفي هذا الإطار، فإن الدعم باستخدام الكومبيوتر والذي أساسه التعليم التكنولوجي يمكن أن يسهم بشكل فعال في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، فالكومبيوتر لديه القدرة على مساعدتهم في الوقاية من ظهور مشاكل تعليمية طارئة، لذلك فقد تم الاتفاق على أن الكومبيوتر وسيلة تكنولوجية يمكن تطويرها لتكون مصدراً مساعداً من مصادر تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، لذلك فإن استخدام الكومبيوتر له للعامة في مدارس التربية الخاصة حاجة هؤلاء الأطفال الخاصة إلى برامج ذات طابع خاص ينمى مع مستوياتهم وقدراتهم (Joseph & Theodore, 1995: 76-78).

كما يستطيع الكومبيوتر أن يلعب دوراً مهماً في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، حيث يكون في أغلب الأحيان وسيلة فعالة تحفز عليهم عبداً كبيراً في أثناء تعليمهم، وقد طور مركز أبحاث الكومبيوتر في مدينة لوماني بمرسا، برمجية تعليمية لتعليم القراءة والكتابة بواسطة الكومبيوتر للأطفال الذين تأخروا في تعلمهم أو الذين يعانون من مشاكل حركية نفسية (مهارة) أو مشاكل مكانية أو زمنية، حيث باستطاعة تلك البرمجية تشجيع حركة القلم على الشاشة بعن الطريقة التي تتم بواسطة الكتابة اليدوية (إبراهيم العام، ١٩٩٨: ٦٢ - ٦٣).

ومن ضمن تطبيقات الكومبيوتر لدى ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة أنه يلبي الكثير من حاجاتهم بأقل جهد وأقل عناء، وفي كثير من الأحيان بأقل تكلفة أيضاً، وقد أدت التكنولوجيا إلى تقديم وتوفير الكثير من المهمات لذوي الاحتياجات التربوية

الخاصة ، ويتمتع الكمبيوتر كوسيط تعليمي بمميزات خاصة في مجال التأهيل المهني وتهيئة هؤلاء الأطفال للعمل ، كما يسهل إتمامهم في المجال الإنتاجي ، أما بالنسبة لفرص العمالة فإن للكمبيوتر وتطبيقاته الإلكترونية أهمية خاصة لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة إذ أنه يمكنهم من تحقيق حياة مستقلة ومنتجة ، وبالتالي الحفاظ على كرامتهم الإنسانية ، وهذا بسبب التطورات المتقدمة التي أحدثتها التكنولوجيا الجديدة (لاسيما التكنولوجيا القائمة على الكمبيوتر) . (عبدالحافظ سلامة ، ٢٠٠١ : ٢٢٢)

لذلك فالكمبيوتر لا يقدر بمال ويقوم بمساعدة الأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على التغلب على كثير من الصعوبات التي تواجههم في أثناء تعلم القراءة أو الكتابة أو الرياضيات ، فهو يمنحنا المادة التعليمية اللازمة ، كما يستطيع أن يرصد مدى ما يحققه المتعلمين من تقدم وأن يمنحنا كذلك المساعدة العلاجية المناسبة . (عبدالهواب كامل ، ٢٠٠١ : ٢٢٦ - ٢٢٣)

وفي ضوء الاهتمام بتربية الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة أظهرت المستحدثات التكنولوجية دورها الفعّال في شتى مجالات الحياة على وجه العموم والتربية على وجه الخصوص ، لذا تم اختيار الكمبيوتر الذي يمد الأب الروحي لكل المستحدثات التكنولوجية (الوسائط المتعددة Multimedia الوسائط الفائقة Hyper-media الفيديو التفاعلي Interactive video شبكة الاجتماع عن بعد Confer-ence video الإنترنت Internet) بخص وسائطه المتعددة وفعالة الاستخدام في التعليم لدى الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة . (محمود أبوإبراهيم ، ٢٠٠٣ : ١٩٩ - ٢٠٠)

وهناك العديد من التطبيقات للتربوية الفعالة في مجال الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، فطلي سبيل المثال: إذا كان الطفل كفيفاً فيمكن أن يستخدم طابعات بريل لطباعة ما هو على الشاشة أو استخدام برنامج صوتية لقراءة ما يعرض على الشاشة ، أما إذا كان أصمّاً فيمكن أن يستخدم الشاشة مع المؤثرات المرئية ، وإذا كان متخلفاً عقلياً فيمكن أن يستخدم الشاشة مع المؤثرات المرئية

والصوتية تحت إشراف وتوجيه المعلم ، كذلك يمكن استخدام الشاشة التي تعمل باللمس ، ولكنها غير منتشرة في العرف الصعيه حتى الآن . (إيمان للعرو، ٢٠٠٤ : ٢٥)

هالكومبيوتر يشجع الأطفال ذوي الاحتياجات للتربوية الخاصة في الحصول على المعلومات والبحث عن المعرفة بأنفسهم بدلا من الاعتماد على نشاط المعلم في التلقين المباشر لهم كما هي كافة الأساليب التقليدية في الفصل المدرسي ، بينما المتعلمين يجلسون في سكون بلا نشاط يذكر ، هالكومبيوتر دائرة معارف كاملة طالما توفر برامجه Software وأسطوانات مجمعة C.D.s وإمكانية الاتصال بشبكة الإنترنت العالمية لأي مجال أو علم أو سطومة من أي مكان في العالم وجميعها إمكانات يمكن أن يتعامل معها الطفل بالسرعة التي تتناسب مع قدراته العقلية والجسمية ومع ما يعانيه من إعاقة أو قصور في تلك القدرات ونعطي في الحال التدخية الراجعة الفورية اللازمة لتدعيم عملية التعلم من جهة ، وقدرته على الإنشاح الفكري والمعرفي من جهة أخرى . (عثمان فراج، ٢٠٠٤ : ٢٣٦ - ٢٦٢)

لذلك يعتبر الكمبيوتر وسيلة تعليمية فعالة مع الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، هم يجدون متعة كبيرة في أداء مختلف المهام والأنشطة باستخدامه ، حيث يريد من دافعيتهم للتعلم مما يحسن من مستوى تمصيلهم ، ويساعدهم على الاستعانة من كل المصادر المتاحة في بيئة التعلم ، وهو ما يعمل على تطوير وتنمية جوانب القوة لديهم ، ويحد بالتالي من نواحي ضعفهم وما قد يرتبط بها من متعربات معرفية . (عادل عبدالله، ٢٠٠٤ : ٦٨٦ - ٦٨٧)

ولما كان عالمنا اليوم يعيش عصر العلم والتكنولوجيا ، عصر للتقدم العلمي ، ولا مغالي إذا قلنا أن من أبرز طواهر التقدم العلمي والتقني ظهور الكمبيوتر إذ يعد الكمبيوتر كعلم نظري ، وكطريق عملي ، سمة مميزة من سمات العصر الحاضر فإن الكمبيوتر يعد أحد الوسائل الأساسية للمساعدة في عمليتي التعلم والتعليم ، حيث إن الكمبيوتر أصبح أحد الوسائل الأساسية لحرص المعلومات ، والتي يمكن استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة ، مثل التدريب والممارسة .

كما أن الكمبيوتر كتكنولوجيا متطورة يعد محملاً متكاملًا للتعليم ونظم مختلف الموضوعات والمقررات الدراسية ، ولقد تطور هذا المدخل مع تطور أجهزة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ونظريات التعلم والتعليم وأصبح ظاهرة لها حلولها ومبرراتها وأثارها على عمليتي التعلم والتعليم ، فقد تعددت وتشعبت استخدامات الكمبيوتر في عمليتي التعلم والتعليم ، حيث يكون الكمبيوتر عوناً للمعلم ، ومساعداً له ومكملاً لأدواره ، حيث يساعده في مواجهة العديد من القضايا والمشكلات التربوية مثل مشكلة صعوبات التعلم التي تعد أبرز أسباب الفشل الدراسي لدى المتعلمين .

وفي هذا الإطار يشير أشرف بهجات (٢٠٠٥ : ٥٨٨) إلى أن الكمبيوتر بسرعه ودقته ومرونته وسهولة التحكم فيه يقدم لنا مجموعة من أفضل المبرمج للتعليمية التي نمزج بين التعليم والتكنولوجيا والتي تقوم على التفاعل بين المعلم والكمبيوتر ، بحيث يقوم الكمبيوتر بدور المعلم ويكون هناك حوار بينه وبين المتعلم .

ويذكر جولي ولاورنس (Julie & Lawrence, 1996 : 273) أن الكمبيوتر بإمكانه تحسين مستوى العمليات المعرفية الأساسية (الإنباء - الإدراك - التذكر) ويقتصد في وقت المتعلمين في الدراسة المباشرة للمواد الدراسية .

ويعد أن ثم استعراض التطبيقات التربوية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بصغة عامة سيلقي المؤلف الضوء على تطبيقات الكمبيوتر التربوية في مجال صعوبات التعلم بصفة خاصة .

تطبيقات الكمبيوتر التربوية في مجال صعوبات التعلم:

لما كان استخدام الكمبيوتر يحسن أداء المتعلمين العاديين ، قبل استخدامه لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم سيكون أكثر فاعلية ، لأنهم في أشد الحاجة إلى وسيلة تعليمية متعددة الحواس ، فيريد من انتباههم وينمي تفكيرهم ، ويدفعهم إلى التعلم ، ويشوقهم إلى ما هو جديد ، بالإضافة إلى أن الكمبيوتر وكما يذكر وليد حليعة (٢٠٠٥ :

٨٩) يلعب دوراً فعالاً كأداة ترفيقية في تحسين توافهم الشخصى والاجتماعى الذى يطورون من انفعاسهما.

وهى إطار ما سبق فإن التعلم باستخدام الكمبيوتر والذى أساسه التعليم التكنولوجى يمكن أن يسهم بشكل فعال فى تعليم ذوى صعوبات التعلم ، ويمكننا توصيح مزايا وفوائد التعلم بالكمبيوتر لدى ذوى صعوبات التعلم فيما يلى:

١- التعلم باستخدام الكمبيوتر يفرس فى المتعلم حب المعرفة والتعرف على مختلف المهارات والتدريب عليها ، كما يوفر له الطرق التدريبية التى تناسبه .

٢- التعلم باستخدام الكمبيوتر يوفر بيئة تعليمية آمنة للمتعلم ، حيث إنه يشجع المتعلمين على تجريب الأشياء الجديدة بدون الخوف من أن تكون هذه الأشياء خطأ ، كما أنه يشجع المتعلمين بالاستقلالية والإحساس بالمسئولية تجاه التعلم .

٣- التعلم باستخدام الكمبيوتر يمزس فى المتعلم الثقة بالنفس عندما ينجح فى اختيار أى تجربة ثم يبدأ فى أن يفكر فى نفسه كمتعلم .

٤- التعلم باستخدام الكمبيوتر يلبى احتياجات المتعلمين ومن ثم يجعلهم يتخذون قراراتهم بأنفسهم ، كما أنه يبت فى المتعلمين الإلتزام بالوقت حيث إن كل مرحلة لها وقتها المحدد .

٥- التعلم باستخدام الكمبيوتر ينمى التأثير البصرى / الحركى لدى المتعلمين من خلال استخدام العين واليد معاً فى آن واحد .

وهذه المزايا والفوائد السابق ذكرها عن استخدام الكمبيوتر فى العملية التعليمية ترى بهلة عبد الرزاق (٢٠٠٦ : ٤٨) أنها تساعد على التغلب على المشاكل الناجمة لدى جميع العاقات وبالأخص فئة ذوى صعوبات التعلم ، كما تساهم الشعور بالثقة بالنفس وزيادة التحصيل الدراسى الجيد .

وعلى ذلك هالكمبيوتر لديه القدرة على مساعدة ذوي صعوبات التعلم في الرفاية من ظهور بعض المشكلات التعليمية ، لذلك فإن الكمبيوتر يعد وسيلة تكنولوجية يمكن تطويرها لتكون مصدراً مساعداً من مصادر تعلم ذوي صعوبات التعلم ، وبالتالي فإن استخدام الكمبيوتر له الفاعلية في تعلم ذوي صعوبات التعلم لخاصة هؤلاء الأفراد إلى برامج تدريبية ذات طابع خاص يتناسب مع مستوياتهم وقدراتهم.

لذلك ترى هبة معدوح ومحمد السيد (٢٠٠٦ : ٦٤٩) أن الكمبيوتر يعد مخططاً أو منهجاً في مجال تعلم وتنظم الأفراد ذوي صعوبات التعلم ، وأنه أصبح طهرة لها منلولاتها ومبرراتها وأثارها في عمليتي التعلم والتعلم.

ويرى مؤلف الكتاب أنه مما سبق يتضح فاعلية استخدام الكمبيوتر كوسيلة مساعدة في التعليم لدى المتعلمين ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، فهو له القدرة على جذب انتباههم، وإثارة تفكيرهم من خلال وسائله المتعددة التي تلعب دوراً فعالاً في تحسين أدائهم الأكاديمي من جانب، وتنميش مع مستوياتهم وقدراتهم من جانب آخر.

أضاياء صعوبات التعلم ومشكلاته للعاصرق

لم يخلو مجال صعوبات التعلم من العديد من المشكلات، ومع أهمية هذه المشكلات وتأثيرها فإن إيقاع التقدم والتطور في هذا المجال ظل مستمراً باطراد، والنصاياء والمشكلات التي يوجهها مجال صعوبات التعلم يحددها فحقي التريات (٢٠٠٨ ب) ونذكر منها ما يلي:

(أ) - مشكلة التعريف:

تمثل مشكلة تعريف صعوبات التعلم إحدى النصاياء المحورية الهامة التي تكتنف مجال صعوبات التعلم، ولقد أُلقت هذه المشكلة بظلالها على إيقاع التطورات التي لحقت بالمجال، ويبدون ذلك واضحاً من خلال للقوانين التي صدرت تعمل في

طياتها تعريفات مختلفة ومتباينة لمعهوم صعوبات التعلم ومنها تعريف النجدة الاستشارية القومية للأطفال للمعوقين (١٩٦٩)، وتعريف اللانحة الفيدرالية (١٩٧٧)، وتعريف اللجنة المشتركة (١٩٨١)، ثم تعريفها المعدل (١٩٨٨)، ثم تعريفها الأخير (١٩٩٤).

(ب) - مشكلة الهوية:

على الرغم من الجهود المبذولة لمراجعة الصيغ المختلفة من أجل للوصول لقياس حقيقة الانحراف بين التحصيل والاستعداد بدرجة مقبولة من الثبات إلا أن الصعوبات المستخدمة كانت شمل إلى النائية منها إلى الموضوعية، فعلا وصحت كل ولاية في الولايات المتحدة تعريفاً لإسرائيلاً خاصاً بها، واستخدموا إجراءات تشخيصية وتصنيفية مختلفة، ونتيجة لذلك فقد يصنف أحد المتعلمين على أنه من ذوي صعوبات التعلم في إحدى الولايات، بينما لا يكون كذلك في ولاية أخرى مجاورة.

(ج) - مشكلة التقييم والافتقار إلى الصندق العلمي:

أسهمت عدة عوامل ومثرات في صعوبة الوصول إلى أسس تقويمية تنطوي على قدر مقبول من الصندق العلمي لسجل صعوبات التعلم ومن هذه العوامل (العمر الزمني للمجال - تعدد واختلاف المفاهيم التي يقوم عليها المجال - طبيعة محك التباعد بين الاستعداد والتحصيل - العلاقة بين التباعد والصعوبات النوعية - الافتقار إلى هروق محكمة ثابتة بين ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من ذوي الصعوبات الأخرى - الأسس التشخيصية والتصنيفية للمدارس المختلفة).

(د) - مشكلة عدم تجانس ذوي صعوبات التعلم:

يتفق معظم المشتغلون بالتربية الخاصة من التربويين المتخصصين على أن ذوي صعوبات التعلم من الأطفال وحتى البالغين يشكلون مجموعة غير متجانسة، حتى داخل المدى العمرى الواحد، ويعد للطلق ذوي صعوبات التعلم إنا سجل انحرافا في الأداء بين قدراته أو مستوى ذكائه وتحصيله في واحدة أو أكثر من المهارات

الأكاديمية التالية: مهارة القراءة، المهام القرائية، العمليات الحسابية أو الرياضية، الاستدلال الرياضي، التعبير الكتابي، التعبير الشفهي، المهام السمعي.

(هـ) - مشكلة للتربية النظامية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

تشكل التربية النظامية داخل الفصول العادية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مشكلة يثار الجدول حولها ما بين التأييد والمعارضة، فالبعض يرى بضرورة أن يلقى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم مقرراتهم الدراسية داخل الفصول النظامية، أما أصحاب الاتجاه المعارض فيرون من الضروري تخصيص فصول خاصة لذوي صعوبات التعلم.

(و) - مشكلة للتدريس المتمايز:

هي تلك التربية النظامية أي داخل الفصول النظامية يصعب مواجهة الحاجات الخاصة لذوي صعوبات التعلم من النواحي المعرفية والانفعالية والمهارية، ومن ثم يتعين أن يكون إيقاع المدرسين داخل الفصل مرتبط بالحاجات المتمايزة للتلاميذ العاديين وأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم وهو أمر شاق بالنسبة للمدرس، وحتى داخل فصول التربية الخاصة حيث للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم الذين تنبأين هذه الصعوبات وتعدد لديهم.

(ز) - مشكلة لتدخل الصعوبات وتدخل تأثيرها:

يصعب نظرياً الوصول إلى عوامل بقية تماماً لأي من صعوبات التعلم المتعارف عليها، ومن ثم فإن تدخل الصعوبات وتدخل تأثيرها حقيقة يصعب إنكارها، فالصعوبة المتعلقة بالإنهاء تؤثر على الصعوبات المتطقفة بكل من المهام والذاكرة، وكل منها يتبادل التأثير والتأثير باعتبارها عمليات معرفية تعمل داخل نظام وأحد لتجهيز ومعالجة المعلومات، وقد أقررت هذه المشكلة صعوبات نظرية ومنهجية للباحثين، كما كانت عملية إعداد الأدوات والاختبارات والمقاييس الملائمة أمراً بالغ الصعوبة.

(ج) - مشكلة مدى إمكانية عزو صعوبات التعلم إلى قصور ميكروبيولوجيا**الفخ وميكانيزم التعلم:**

يقوم المنظور البنائي للأسس العصبية للنمو المعرفي على إقتراس
 لأساسي مؤداه أن العلاقة بين البنية Construction والوظيفة Function هي
 علاقة تأثير وتأثر. ومن ثم فالتغيرات التي تحدث في البنية العصبية المولدة للنمو
 المعرفي تنفب بالضرورة حلب التعير هي الوظيفة المعرعة من ناحية، كما أن
 الوظيفة المعرعة الناتجة عن التفاعل مع البيئة من حلال ميكانيزم التعلم، تعود ففوذتر
 على البنية العصبية المرتبطة بها، من حيث تطور حصائصها البنائية، ومن ثم يمكن
 إقتراس أن البنية العصبية لذوى صعوبات التعلم تختلف كمياً وكيفياً عن أقرانهم
 العاديين، مما ينتج عنه فباين الوظائف المعرعة المرتبطة لدى كل من العلتين.

الدول المتقدمة - والتعامل مع ذوى صعوبات التعلم:

تتعال الدول المتقدمة مع الفرد ذى صعوبة التعلم بطرق مختلفة لدمجه فى
 المجتمع المحيط به، ونوفر له الأساليب والأدوات التي تساعد على التفاعل مع
 الأسوياء فى مناخ من الديمقراطية والمساواة، بعيداً عن أظهار مشاعر الشفقة والعطف
 أتنى نزيد من أحساس ذوى الصعوبات بصعوبة تعلمه، وفى سبيل تحقيق هذا الهدف.

وهناك العديد من التماذج والطرق الحديثة، وغير التقليدية التي تقوم بها هذه
 الدول فى تعاملها مع الأفراد ذوى ذوى صعوبات التعلم يحرص لها المرافق على النحو
 التالى:

(أ) الابتكارات والاختراعات:

من هذه المصادح نوعية الإمكانات لذوى صعوبات التعلم حتى يمارس حقه
 السياسى فى التصويت والانتخاب ونوفر له كل التسهيلات والابتكارات الحديثة لكى
 يمارس هذا الحق ، ذلك بجانب لكتشافات الطماء والمبتكرين الذين يهتمون بابتكار كل
 ماهر حديث أو جديد لتحقيق جودة الحياة لذوى صعوبات التعلم.

(ب) للدمج الاجتماعي والتربوي:

وتسمى الدول المتقدمة - دائماً - إلى تجميع ذوي صعوبات التعلم داخل المجتمع بشتى الوسائل والطرق من خلال الدمج التربوي عن طريق المدرس أو القائم بالتدريب لذوي صعوبات التعلم على التفاعل مع المجتمع المحيط به. ويقدم الدمج التربوي لذوي صعوبات التعلم فرص تعليمية وخدمات متنوعة لكافة الأطفال حسب احتياجاتهم التعليمية. وخصصت الدول المتقدمة لهذا الهدف فصول دراسية خاصة لذوي صعوبات التعلم، مزودة بتعليم خاص حيث يقوم مدرسو الفصول العادية بتوجيه وتعديل الطرق التعليمية والمحتوى العلمى الممنهج ليكون مناسب لجميع الأطفال لذوي صعوبات التعلم والمعادين على السواء. ويتم ذلك فى كافة المستويات الدراسية بدءاً من رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية وذلك بتنسيق العمل بين مدرسى الفصول العادية ومدرسى التربية الخاصة وإعداد جداول واجبات تناسب قدرات كل طفل ذو صعوبة تعلم ويتحمل مدرسو الفصل مسؤولية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم مسؤولية كاملة تدريسياً وتقديراً لدرجاتهم وذلك بعد أن يتوافر لهؤلاء الأفراد مايلزم من خطط تعليمية ومساحات مكانية وأجهزة وأدوات تعنى بالاحتياجات التربوية لذوي صعوبات التعلم شريطة أن تكون عملية الدمج هذه مبنية على احتياجات الطفل للتربية وعلى قدرة البرنامج المساعد على الوفاء بتلك الاحتياجات.

ومن إيجابيات عملية الدمج لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الناحية الاجتماعية، أنها تتيح لهؤلاء الأطفال فرصة البقاء مع أسرهم طوال حياتهم الدراسية مما يجعلهم أعضاء عاملين فى الأسرة ويساعد الأسرة على إنهاء الدرامات بحوهم بشكل أكمل، مما يزيد من نسبة الثقة بالنفس لديهم وتخفيف حدة الإحساس بفشلهم الدراسى لاعتنيانهم الحياة مع ذويهم من المعاندين فى المدرسة، ومن ناحية أخرى تساهم عملية الدمج فى التقبل الاجتماعى لدى الأطفال المعاندين لذويهم من أصحاب صعوبات التعلم. ويساعد فى التحاسن من أى مفاهيم خاطئة قد تكون لديهم عن أقرانهم ذوي صعوبات التعلم ، وبالتالي فإن عملية التواصل المستمرة بين ذوي

صعوبات التعلم وللماديين تسهم إلى حد فعال في دفع المتعلم ذو صعوبة التعلم إلى محاكاة ونقل أفكاره العاديين مما يعكس عليه إيجاباً في حياته الدراسية والاجتماعية. ومن الناحية التربوية تحقق عملية الدمج لدوى صعوبات التعلم في المدارس العادية بيئة طبيعية ينمو فيها الفرد ذو صعوبة التعلم وغيره من العاديين، والتي هي أفضل بكثير من تكوين بيئة استثنائية وذلك لما في هذا الجمع من المركزية في عملية تقديم الخدمات التربوية لدوى صعوبات التعلم، كما يشكل وسيلة تعليمية مرنة يمكن من خلالها ريادة وتطوير الخدمات التربوية المقدمة لدوى صعوبات التعلم من خلال الخبرات المتوفرة والمؤثرات المختلفة التي يحرص لها الفرد ذو صعوبات التعلم أسرة بأقرانه العاديين، مما يساعد على تكوين مفاهيم صحيحة واقعية عن العالم المحيط به هندفع إلى التحصيل العلمي بروح النفاص مما يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي عند الأفراد لدوى صعوبات التعلم بشكل عام.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١ . إبراهيم عبدالوكيل العام (١٩٩٨) : تربيوات الحاسوب وتحديات مطع القرن الحادى والعشرين، القاهرة، دار الفكر العربى.
- ٢ . أحمد أحمد عواد (١٩٩٧) : علم النفس التربوى وصعوبات التعلم، المكتب العلمى للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية.
- ٣ . أحمد أحمد عواد (٢٠٠١) : تدوة دور الأسرة فى رعاية الأطفال دوى صعوبات التعلم ، كلية التربية بالعريش ، جامعة قناة السويس.
- ٤ . أحمد أحمد عواد ، وأشرف شريت (٢٠٠٤) : الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسى لدى المتعلمين المتفوقين وللعاديين ودوى صعوبات التعلم ، مجلة الطفولة ، معهد دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس.
- ٥ . أحمد أحمد عواد، ومجدى محمد الشحات (٢٠٠٤) : سلوك التقرير الذاتى لدى المتعلمين العاديين ودوى صعوبات التعلم والقابلين للتعلم ، المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة: تربية دوى الاحتياجات التربوية الخاصة فى الوطن العربى - الواقع والمستقبل ، كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، فى الفترة من ٢٤ - ٢٥ مارس، ص ص: ٩١ - ١٣٨ .
- ٦ . أحمد عبدالرحمن النجدى، منى عبدالهادى، وعلى راشد (٢٠٠٣) : طرق وأماليب واستراتيجيات حديثة فى تدريس العلوم، ط ١، القاهرة: دار الفكر العربى.
- ٧ . أحمد عبد اللطيف عبادة، ومحمد عبد المؤمن حسين (١٩٩١) : صعوبات التعلم وعلاقتها بالتوافق الشخصى والاجتماعى لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعلم الابتدائى بدولة البحرين ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، المجلد ٥، للعدد ٢، كلية للتربية ، جامعة المنيا.

- ٨ . أحمد عبد الله عباس (٢٠٠٢) : تحليل لبعض مظاهر الاحتلال لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من منظور نظرية معالجة المعلومات ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد ١٨ ، العدد ١، ص: ٩٧ - ١٣٨ .
- ٩ . أحمد عبد الله أحمد، وفهيم مصطفى محمد (٢٠٠٠) : الطفل ومشكلات القراءة، ط ٥ ، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية .
- ١٠ . أحمد عورت راجح (١٩٩٥) : أصول علم النفس، للقاهرة: دار المعارف .
- ١١ . أحمد عورت راجح (١٩٩٩) : أصول علم النفس، للقاهرة: دار المعارف .
- ١٢ . أحمد هانيق (٢٠٠٣) : متحول عام تعلم النفس، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .
- ١٣ . أحمد فهمي عكاشة (٢٠٠٠) : علم النفس الفسيولوجي ، ط ٩ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .
- ١٤ . أحمد مهدي مصطفى (٢٠٠٢) : بعض العوامل النفسية والعقلية والاجتماعية المؤثرة في صعوبات التعلم ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ١١٠ ، أغسطس ، ص: ٢٤٩ - ٢٨٠ .
- ١٥ . أسامة سعد أبو سريخ (١٩٩٧) : مهارات التواصل الانفعالي والاجتماعي لدى المتعلمين الجامعيين: دراسة مقارنة على أساس الجنس ووجهة السبط، مجلة كلية الآداب ، جامعة القاهرة، المجلد ٥٧ ، العدد ٢ ، ص: ٢٠٣ - ٢٤٣ .
- ١٦ . أسماء عبد العال ومحمد مصطفى الديب (١٩٩٨) : سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية، ط ١ ، القاهرة: عالم الكتب .
- ١٧ . إسماعيل الأمين (٢٠٠١) : طرق تدريس الرياضيات - تطبيقات وتطبيقات، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، رقم ١٧ ، القاهرة، دار الفكر العربي .

١٨ . أشرف بهجات عبدالقوى (٢٠٠٥) : فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي باستخدام الحاسب الآلى لتأهيل خريجي المدارس الثانوية التجارية بنظام الثلاث سنوات للعمل بوظيفة مندوب المبيعات، المؤتمر العلمى الثالث الإنماء النفسى والتربوى للإنسان العربى فى ضوء جودة الحياة، فى الفترة من ١٥ ١٦ مارس، كلية التربية ، جامعة الرقايق، الجزء الثانى، ص من: ٥٨٣ - ٦٠٥ .

١٩ . أشرف عبد الحفار عبد البر (٢٠٠٤) : فاعلية برنامج معرفى - سلوكى لملاح صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية للتربية ، جامعة عين شمس .

٢٠ . إقبال العداد (١٩٩٧) : التأخر التحصيلى لدى المتعلمين مرتفعي الذكاء: دراسة تحليلية لأراء المعلمين والمتعلمين بالمرحلة لمتوسطة بثولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربى، البحرين .

٢١ . السعيد عبد العزيز الجندى (١٩٩٥) : أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاونى فى تدريس التاريخ على التحصيل الأكاديمى والإنجاء نحو دراسة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوى، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمى السابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس التعليم الثانوى وتعديات القرن الحادى والعشرين، فى الفترة من ٧ - ١٠ أغسطس، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد ١، ص من: ١٠٢ - ١١٨ .

٢٢ . السيد أحمد صقر (١٩٩٢) : بعض المصانئ المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا .

٢٣ . السيد أحمد صقر (٢٠٠٠) : أثر استخدام برنامج للتحكم في الذات على إستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بكفر الشيخ ، جامعة طنطا .

٢٤ . السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٢) : دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ببنها ، جامعة الرافدي .

٢٥ . السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٦) : تنمية عمليات العهم اللغوي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعاليم الأساسية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ببنها ، جامعة الرافدي .

٢٦ . السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٠) : صعوبات التعلم : تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها ، علاجها ، ط١ ، القاهرة : دار الفكر العربي .

٢٧ . السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢) : فاعلية برنامج في علاج صعوبات الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، المجلد ٨ ، العدد ١ ، يناير ، ص ص : ١٥٥-١٨٦ .

٢٨ . السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣) : صعوبات التعلم : تاريخها ، معيها ، تشخيصها ، علاجها ، ط٢ ، القاهرة : دار الفكر العربي .

٢٩ . السيد علي سيد أحمد (١٩٩٨) : برنامج مقترح لتنمية الإبتداء البصري لدى الأطفال المتعلمين عقلياً ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٣٠ . السيد علي أحمد وفائفة محمد بدر (٢٠٠١) : الإدراك الحسي البصري والسمعي ، ط١ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

٣١ . العزب محمد زهران ، عبد الحميد محمد على (٢٠٠٢) : إستراتيجية مقترحة في تدريس حل المشكلات الرياضية وأثرها في تنمية مهارات حل المشكلة والانتقاء نحو الرياضيات وحسن مستوى الفهم الرياضى لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى، مجلة كلية التربية ببها ، جامعة الزقازيق ، المجلد ١٢ ، العدد ٥١ ، إبريل ، ص ١١٠ - ١٥٦ .

٣٢ . أمينة إبراهيم شلبى (٢٠٠٤) : مدى تطبيق إجراءات تقييم ذوي صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، العدد ٥٤ ، الجزء الخاص ، يناير ، ص ١ - ٤٩ .

٣٣ . إنجي محمد قاسم (٢٠٠٥) : الفروق بين الجنسين فى معالجة المعلومات وعلاقتهاها بالسقوط النفسية وبعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب بطنطا، جامعة طنطا.

٣٤ . أنور رياض عبدالرحيم، وحصة فحرو (١٩٩٢) : صعوبات التعلم والسمات المتصلة بها كما يدركها المعلمون بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر الدرجة ، المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج.

٣٥ . أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٤) : التحليلات المعرفية وتناول المعلومات ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٦ . أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٧) : دراسات لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت فى ميكنة التعلم ، أبحاث ودوريات ، الجزء الثانى ، ٢ ، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٣٧ . أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٩) : الأساليب المعرفية فى علم النفس، مجلة علم النفس، القاهرة: للهيئة المصرية للماماة للكتاب، العدد ١١، للسنة الثالثة، من ص: ٦ - ١٧ .

٣٨ . أنور محمد الشرقاوى (٢٠٠١) : التعلم، بطريات وتطبيقات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٩ . أنور محمد الشرقاوى (٢٠٠٣) : علم النفس المعرفى المعاصر ، ط ٢ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٠ . آيات عبد المجيد مصطفى (٢٠٠٣) . برنامج تدريبي مقترح وتأثيره على التحفيز من صعوبات التعلم ورفع المستوى التحصيلي للاميد الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ١٣ ، العدد ٤١ ، سبتمبر ، من ص: ٢٩ - ٦٢ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٤١ . إيمان محمد العزى (٢٠٠٤): دمج للتقنيات فى التعليم إعداد المعلم نقديا للألفية الثالثة ، الإمارات العربية المتحدة ، دى: دار القلم للنشر والتوزيع .

٤٢ . أهنس عبيد بكرى (٢٠٠٣): فعالية إستراتيجية التعليم المتمازى فى تنمية المفاهيم المتكافئة والتفكير الناقد فى مادة التربية الدينية الإسلامية لدى تلامذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٤٣ . نفريد السيد (٢٠٠٣) : مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقلياً بين تلامذ الصف الثانى المتوسط بدولة الكويت دراسة استكشافية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة الخليج العربى، البحرين.

- ٤٤ . نيسير مطيع الكواقحة (١٩٩٠) : صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لمعالجتها ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
- ٤٥ . جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٥) : سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم ، الكويت : دار الفكر للكتاب الحديث .
- ٤٦ . جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) : إستراتيجيات التدريس والتعلم ، ط ١ ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- ٤٧ . جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠١) : خصائص المتعلمين ذوي الحاجات الخاصة ، ط ١ ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- ٤٨ . جابر عبد الحميد جابر ، علاء الدين محمد كفاي (١٩٩٣) : معجم علم النفس في الطب النفسي ، الجزء السادس ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- ٤٩ . جاري ديفر ، وسيلفيا ريم (٢٠٠١) . تعليم الموهوبين والمتفوقين ، الطبعة الإنجليزية الرابعة ، ترجمة : عطوف ياسين ، دمشق : المركز العربي للتدريب والترجمة والنشر .
- ٥٠ . جان كاستون (١٩٩٧) : الميخ والتعلم ، ترجمة : محمد الدببا ، مجلة التربية : تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، السنة ٢٦ ، العدد ٢٢ ، ص ص : ٢٧٩ - ٢٨٧ .
- ٥١ . جمال الدين الشامي ورضا الأذغم وعبد الحاصر الشديوي (١٩٩٩) : فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التدريس في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه معرطى النشاط هي تلمة العربية ، مجلة كلية التربية بدعياط ، جامعة المنصورة ، العدد ٣٢ ، الجزء الأول ، يوليو ، ص ص : ١ - ٦٥ .

- ٥٢ . جمال عطية فايد (٢٠٠١) : مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة (في ضوء تقديرات المعلمين) ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، سبتمبر ، ص ص : ١٦٥ - ١٩٢ .
- ٥٣ . جمال عطية فايد (٢٠٠٣) : دور الاحتياجات التربوية الخاصة معاهيم وأرقام ، مجلة رعاية وتنمية الطفولة ، يصدرها مركز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعة المنصورة ، المجلد ١ ، للعدد ١ ، ص ص : ٢٩٣ - ٣٠٤ .
- ٥٤ . جمال مفتاح الفاسم (٢٠٠٠) : أساسيات صعوبات التعلم ، ط١ ، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .
- ٥٥ . جمالات غنيم (١٩٨٨) : دراسة لبعض المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة بأدخاض التحصيل الدراسي لدى بعض المتعلمين المتعوقين عقلياً ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- ٥٦ . جميل صليبا (دكت) : المعجم الفلسفي بالأتعاط العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية ، بيروت : دار الكتاب اللبناني .
- ٥٧ . جميل محمد الصمغادي (١٩٩٧) : صعوبات التعلم والإرشاد النفسي التربوي ، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي الإرشاد النفسي والجمال التربوي ، جامعة عين شمس في الفترة من ٢ - ٤ ديسمبر ، المجلد ٢ ، ص ص : ١٠٦٩ - ١٠٨١ .
- ٥٨ . جيهان السيد عبدالمعيد (٢٠٠٠) : أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان .
- ٥٩ . حامد عبد العزيز العبد ، نبيل عبد الفتاح حافظ (١٩٩٥) : مقدمة علم النص للمدرسي ، القاهرة : عالم الكتب .

- ٦٠ . حسن حمسين ريثون، وكمال عبيد الحميد ريثون (٢٠٠٣) : التعلم والتدريس من منظور النظرية للبيانة، ط ١، القاهرة: عالم الكتب.
- ٦١ . حسن مصطفى عبد المصطفى (٢٠٠٣) : الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة : الأساليب - التشخيص - العلاج ، القاهرة : دار القاهرة.
- ٦٢ . حسن مصطفى عبد المصطفى ، و محمد السيد عبد الرحمن (١٩٨٩) : دراسة مقارنة لبعض متغيرات شخصية المتفوقين والمتأخرين دراسيا من طلاب للحقة الثانية من التعليم الأساسي، المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر، للجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشدراك مع كلية التربية جامعة طنطا، القاهرة، ص: ٤١٦ - ٤٣٦ .
- ٦٣ . حمدي عبد العظيم الدنا (٢٠٠٠) : فعالية الإثراء الوسيلى فى التحصيل وتعديل أنماط التحصيل المعرفى للطلاب المتفوقين ذوي صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، العدد ٤٣ ، مايو ، ص: ١ - ٤٢ .
- ٦٤ . حمزة حمزة أبو النصر، ومحمد جهاد جمل (٢٠٠٥) : التعلم التعاونى الفلسفة والممارسة، العين: دار الكتاب الجامعى.
- ٦٥ . حنان حمدي أحمد (١٩٩٩) : فاعلية استخدام إستراتيجية كل من التعلم التعاونى والفردى على اكتساب الطلاب المتعلمين شعبية العلوم لبعض المهارات العملية ومهارات حل المشكلات وعلاقة ذلك بإنجازاتهم نحو الدراسة العملية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا.
- ٦٦ . خالد الطحان (١٩٨٢) : تربية للمتفوقين عقلياً فى البلاد العربية، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- ٦٧ . حيدى المغازى عجاج (١٩٩٨) : صعوبات القراءة والفهم القرائى

٦٧. (التشخيص والعلاج) ، ط١ ، القاهرة : مكتبة وهراء الشرق.
- ٦٨ . خيرى المغازى عجاج (٢٠٠٠) : أساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة)، ط١ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٦٩ . خيرى المغازى عجاج، ووليد السيد حليمة (٢٠٠٦) : فعالية برنامج قائم على نموذج دن لأساليب التعلم فى تحسين مهارات العلوم والاتجاه نحوها لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم والعاديين، المؤتمر السنوى الخامس دور كليات التربية فى التطوير والتنمية فى الفترة من ١٥ - ١٧ أبريل، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، من ص: ١٦٣ - ٥١١ .
- ٧٠ . رباب محمد كمال الدين (٢٠٠٧) : أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني فى بعض المتغيرات الشخصية والتحصيل لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأهرى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية بالقاهرة، جامعة الأهرام الشريف.
- ٧١ . رفعت محمود بهجات (٢٠٠٤) : أساليب التعلم للأطفال ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة، القاهرة: عالم الكتب.
- ٧٢ . روبرت سترنبرج (٢٠٠٤) : أساليب التفكير، ترجمة: عادل سعد حصر، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ٧٣ . روبرت سولسو (٢٠٠٠) : علم النفس المعرفى، ترجمة: محمد بهيب الصبوة، مصطفى محمد كامل، محمد الحسانين الذق، ط ٢ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٧٤ . رونالد كولا روسو ، كولين أوزورك (٢٠٠٣) : تنظيم ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة، المجلد ١ ، ترجمة: أحمد الشامى، أيمن كامل، عادل دمرداش، وعلى عبد العزيز، مراجعة: محمد عثمانى، القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر.
- ٧٥ . رييدة محمد قرنى (٢٠٠٠) : أثر استخدام ناترة التعلم المصاحبة

للأنشطة الإرشادية في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية
أساليب التعلم والتفكير لدى كل من المتفوقين والعاديين بالنصف الخامس
الابتدائي ، مجلة التربية العلمية : تصدرها الجمعية المصرية للتربية العلمية
ومركز تطوير تدريس العلوم ، جامعة عين شمس ، المجلد ٣ ، العدد ٢ ،
يوليو ، من ص : ١٧٩ - ٢٣١ .

٧٦ . زكريا الشربيني ، يسرية صادق (٢٠٠٢) : أطفال عدد القصة الموهبة
والتعوق والإبداع ، ط١ ، القاهرة : دار الفكر العربي .

٧٧ . زكريا توفيق أحمد (١٩٩٣) : صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ
المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان (دراسة مسحية - نفسية) ، مجلة كلية
التربية بالرقائق ، جامعة الرقاق ، العدد ٢٠ ، الجزء الأول ، يناير ، من
ص : ٢٣٥ - ٢٦٦ .

٧٨ . زينب محمود شقير (٢٠٠١) : التواصل : استراتيجيات اللغة والتواصل ،
الطفل العصامي - الأصم - المكفئ - التخلف العقلي ، ط١ - النهضة
المصرية .

٧٩ . سعاد بنت مبارك العري (٢٠٠٣) : برنامج معاتجة صعوبات التعلم لدى
تلاميذ الحلقة الأولى من مدارس التعليم الأساسي ونور المعلم في اكتشاف
صعوبات التعلم ، ورقة عمل مقدمة في دورة تدريبية بعنوان الكشف
ال المبكر عن صعوبات التعلم وسبل علاجها ، دائرة محو الأمية والتربية
للخاصة ، مسقط : سلطنة عمان ، من ص : ١ - ٩ .

٨٠ . سعد محمد جلال (١٩٨٥) : المراجع في علم النفس ، القاهرة : دار الفكر
العربي .

٨١ . سعدة أحمد أبرشقة (١٩٩٤) : تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي
لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، دراسة تجريبية ، رسالة ماجستير غير

منشورة، كلية التربية بكمال الشيخ، جامعة طنطا.

٨٢ . سجد حسنى العزة (٢٠٠٠) : تربية الموهوبين والمتفوقين، ط ١، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٨٣ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٥ أ) : المقاب بالضرر وسيلة غير ناجحة لتربية الأبناء، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٠، يناير، ص: ١٦ .

٨٤ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٥ ب) : الفح وصعوبات التعلم، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨١، مايو، ص: ١١ .

٨٥ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٥ ج) : أنماط معالجة المعلومات لدى صعوبات تعلم مادة العلوم فى إطار نموذج التخصص الوظيفى للتدريس الكرويين بالمخ للاميد للمرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس.

٨٦ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٥ د) : حقوق المراهقين ذوو صعوبات التعلم، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٢، سبتمبر، ص: ٣٢ .

٨٧ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٦ أ) : الذكاء لروجدانى لدى المتفوقين عقلياً ذوو صعوبات التعلم من المراهقين، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٤، مايو، ص: ٢٦ - ٢٧ .

٨٨ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٦ ب) : النشاط الحركى للرائد المصحب

بالإنشعابية ونقص الإنتباه لدى الأطفال، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٥ ، سبتمبر، من ص: ٢٤ - ٢٥ .

٨٩ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٧ أ) : المخ وصعوبات التعلم رؤية فى إطار علم النفس للعصبى المعرفى ، ط ١ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

٩٠ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٧ ب) : سيكولوجية الإعاقة الأخلاقية كظاهرة نفسية واجتماعية، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٧ ، مايو، من ص: ٣٦ - ٣٧ .

٩١ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٧ ج) : صعوبات التعلم ... أسباب متداخلة وخصائص وسمات، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٨ ، سبتمبر، من ص: ٢٢ - ٢٣ .

٩٢ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٨) : صعوبات التعلم وأثراتها ... حدود ماضية، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٩٠ ، مايو، من ص: ٣٦ - ٣٧ .

٩٣ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٩) : دور الاحتياجات التربوية الخاصة بين التنمية والتثنية، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٩٢ ، يناير، من ص: ٤٢ - ٤٣ .

٩٤ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ أ) : الذاكرة الإنسانية لدى المتعلمين دراسياً رؤية نفس عصبية معرفية ولتحكسات تربوية، ط ١ ، القاهرة:

إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

٩٥ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ ب): الذكاءات المتعددة نافذة على الموهبة والتميز والإبداع، ط ١، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

٩٦ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ ج): المبحر الإنساني والذكاء الوجداني رؤية جديدة في إطار نظرية الذكاءات المتعددة، ط ١، الإسكندرية: دار الوفاء لنشر الطباعة والنشر والتوزيع.

٩٧ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ د): للمبحر إلى علم النص المعاصر، ط ١، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

٩٨ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ هـ): المبحر في التربية الخاصة المعاصرة دور الاحتياجات التربوية الخاصة بين الواقع وآفاق المستقبل، ط ١، الإسكندرية: دار الوفاء لنشر الطباعة والنشر والتوزيع.

٩٩ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ و): المهارات الحياتية ضرورة تنمية في عصر المعلوماتية .. رؤية سيكولوجية، ط ١، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠٠ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ ز): علم النفس التربوي الأسس النظرية والتطبيقات العملية، ط ١، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠١ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ م): علم النفس العصبي المعرفي "Cognitive Neuropsychology" رؤية بيوروسيكولوجية للعمليات العقلية المعرفية، ط ١، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠٢ . سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ ح): علم نص الموهبة رؤية

سيكولوجية وانعكاسات تربوية، ط ١، القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع.

١٠٣. سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ ع): سيكولوجية الإعاقة العقلية رؤية في إطار علم النص الإيجابي، ط ١، المنصورة: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.

١٠٤. سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ ع): سيكولوجية التوحد (الأوتيزم) الطفل الذائى بين الرعاية والتجنب، ط ١، المنصورة: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.

١٠٥. سليمان محمد سليمان (١٩٩٩): العروق بين العاديين وذوى صعوبات التعلم في إستراتيجيات تجهيز المعلومات، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، العدد ٧٩، مارس، ص: ٣٦٧ - ٣٩٣.

١٠٦. سليمان محمد سليمان (٢٠٠٤): الإستراتيجيات المعرفية المرتبطة بالقدرة على التفكير الابتكارى لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٨، الجزء الثانى، القاهرة: مكتبة زهران الشرق، ص: ٩ - ٥٦ - ١٠٧.

١٠٧. سمية عبد العزيز الشيخ (١٩٩٨): للعروق في الكفاءة الاجتماعية بين المتعلمين العاديين وذوى صعوبات التعلم فى الصف الرابع الابتدائى بدولة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربى، البحرين.

١٠٨. سيد أحمد عثمان (١٩٧٩): صعوبات التعلم، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠٩. سيد أحمد عثمان (١٩٩٠): صعوبات التعلم، القاهرة: مكتبة الأنجلو

المصرية.

- ١١٠ . سيد أحمد عثمان ، فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٧٨) : التفكير دراسات نفسية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ١١١ . سيد محمد خير الله (١٩٨١) : علم النفس التربوي أسمه النظرية والانجليزية ، بيروت : دار النهضة العربية .
- ١١٢ . شاكِر عبد الحميد سليماني (٢٠٠٥) : عصر الصورة للتعليم والإيجابيات ، سلسلة عالم المعرفة ، يصدرها : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، العدد ٣١١ ، يناير .
- ١١٣ . شريف عبد الله خليل (٢٠٠٠) : أثر الأسلوب المعرفي وإستراتيجية معالجة المعلومات على التحصيل للدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .
- ١١٤ . شكري سيد أحمد (١٩٨٥) : بناء برنامج لتدريب المتعلمين على حل المشكلات في الرياضيات ، المجلة للتربية ، كلية التربية ، جامعة الكويت ، ٦ ، ٥٥-٧٩ .
- ١١٥ . شهاب أشكنازي (١٩٩٩) : العوامل النفسية المرتبطة بصعب التحصيل للمتعلمين عقلياً ، والفوق الأكاديمي لمنخفضي الذكاء : دراسة استكشافية لأثر متغيرات وجهة المنطق ، ودافعية الإبحار ، وبعض السمات الوجدانية الشخصية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة الخليج العربي ، البحرين .
- ١١٦ . صالح عبد الله هارون (٢٠٠٤) : سلوك التمثل الاجتماعي لدى المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم وإستراتيجية نفسيته ، مجلة أكاديمية

التربية الخاصة ، العدد ٤ ، فبراير ، ص ص : ١٣ - ٣٦ ، الرياض : المملكة العربية السعودية .

١١٧ . صبحي عبد الفتاح الكهوري (٢٠٠١) : فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة فعالية الذات وتحسين السلوك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، مجلة للدراسات والبحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية بشبين الكوم ، جامعة المنوفية ، السنة ١٦ ، العدد ١ ، ص ص : ٢٢٩ - ٢٦٠ .

١١٨ . صبرى محمد إسماعيل (١٩٩٥) : تفاعل أسلوب التدريس - التعقيد المعرفي ، وصعوبة المهمة على إستراتيجيات أداء المهام الرياضية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بشبين الكوم ، جامعة المنوفية .

١١٩ . صفاء محمد بحيرى (٢٠٠١) : أثر برنامج تدريبي لذوي صعوبات التعلم في مجال الرياضيات في ضوء نظرية تجهيز المعلومات ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

١٢٠ . صلاح الدين حسين الشريف (٢٠٠٠) : مدى فعالية إستراتيجيات التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط ، المجلد ١٦ ، العدد ١ ، يناير ، ص ص : ٣٦٧ - ٣٦٩ .

١٢١ . طالب الحطاس (٢٠٠٣) : المتعلمين الموهوبين قلبو الإنجاز ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين ، المجلس العربي للأطفال الموهوبين والمتفوقين ، عمان : الأردن ، كتاب أوراق العمل ، ص ص : ٤٨١ - ٤٩٥ .

١٢٢ . طلعت منصور عمريال (١٩٧٥) : دراسة لارتباطيه لتطور نمو فاعلية التذكر لدى الأطفال والمراهقين ، لكتاب السوى الناس تعلم النص ، تصدره

- للجمعية المصرية للدراسات النفسية، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- ١٢٣ . طلعت منصور عبيرال، أنور محمد الشرفاوى، عادل عر الدين الأشول، وفاروق أبو عوف (١٩٨٤) : أسس علم النفس العام، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٢٤ . طه إبراهيم هندأوى (٢٠٠٧) : فعالية تدريبات الذكاء الوجداني في تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- ١٢٥ . طيبة سعيد فرج (٢٠٠١) : أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس القواعد النحوية على تنمية القدرة اللغوية والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ١٢٦ . عادل عبد الله محمد (٢٠٠٣) : الأطفال السوهميين ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية بالرفاريق، جامعة الرفاريق، العدد ٤٣، يناير، ص ١ - ٣٥ .
- ١٢٧ . عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤) : الأطفال السوهميين ذوي الإعاقات، ط٢، القاهرة: دارالرشاد.
- ١٢٨ . عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦) : المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة دراسات تطبيقية، ط ١، القاهرة: دار الرشاد.
- ١٢٩ . عادل عر الدين الأشول (١٩٨٧) : مرسوعة التربية الخاصة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٣٠ . عادل محمد العدل (١٩٨٩) : طرق تجهيز المعلومات للذاكرة قصيرة

المدى وعلاقتها ببعض القدرات العقلية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالرفازيق، جامعة الرفازيق.

١٣١ . عادل محمد العادل (٢٠٠٣) : العمليات المعرفية، القاهرة: مكتبة دار الصابوني.

١٣٢ . عبد الباسط مغولي خضر (٢٠٠٥) : التدريس الطلاحي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي ، الكويت : دار للكتاب الحديث.

١٣٣ . عبد العاطف محمد سلامة (٢٠٠١) : تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لدوى الحاجات الخاصة، عمان، دار البازوري للطباعة والنشر.

١٣٤ . عبد الحليم محمود السيد ، شاكِر عبد الحميد سليمان ، محمد نجيب الصبوة ، جمعة سيد يوسف ، عبد اللطيف محمد خليفة ، معتر سيد عدد الله ، سهور عيهم العباسي (١٩٩٠) : علم النص العام ، ط٢ ، القاهرة : مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

١٣٥ . عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٤) : المتعوقون عقلياً : خصائصهم ، اكتشافهم ، رعايتهم ، مشكلاتهم ، ط١ ، القاهرة : مكتبة وهراء الشرق.

١٣٦ . عبد العزيز بن محمد الجبار (٢٠٠٢) : المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم : أهميتها ومدى امتلاكهم لها ، مجلة جامعة الملك سعود ، المجلد ١٤ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) ، ص ١٧٥ - ٢٠٦ ، الرياض : المملكة العربية السعودية.

١٣٧ . عبد الغفار عبد الحكيم النعاطي (١٩٨٧) : الحصائص الفكرية و النفسية والاجتماعية للسم، ندوة المعوقين بين الواقع وتطلعات المستقبل، في الفترة من: ١٤-١٧ مارس ، كلية التربية جامعة للملك سعود، الرياض.

١٣٨ . عبد العتاج عيسى إدريس ، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢) : التآزر البصري للحركي وثالث حللها المبح لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً والماديين في ضوء الأداء على اختبار بندر جشنت دراسة ثنائية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر الشريف ، العدد ١١٢ ، أكتوبر ، ص ص : ٣٦٩ - ٢٩٢ .

١٣٩ . عبدالمطلب أمين القريطى (٢٠٠٥) : سيكولوجية ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتربيتهم ، ط٤ مزيونة ومنقحة ، القاهرة : دار الفكر العربى .

١٤٠ . عبد المجيد سيد أحمد ، وزكريا أحمد الشربيني (١٩٩٨) : علم نفس الطفولة الأسس النفسية والاجتماعية والهدى الإسلامى ، ط ١ ، القاهرة : دار الفكر العربى .

١٤١ . عبد المنعم حس ، ومحمد حطاب (١٩٩٣) : أثر أسلوب التعلم التعاونى على تحصيل تلاميذ الصف الثانى الإعدادى فى العلوم واتجاهاتهم نحوها ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ٢٨ .

١٤٢ . عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (١٩٩٣) : دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفى والمجال الوجدانى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحقة الأولى من التعليم الأساسى ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة .

١٤٣ . عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٣) : التعلم وتنظيم السلوك ، ط ٢ ، طنطا : مكتبة التوعية الحديثة .

١٤٤ . عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٣ ، أ) : بحوث فى علم النفس دراسات ميدانية / تجريبية ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

١٤٥ . عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٣ ، ب) : النموذج الكلى لوظائف المبح ،

- المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ٤ ، إبريل ، ص ص : ٢٩ - ٥٢ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ١٤٦ . عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٤) : الخصائص النيوروسيكولوجية لدى بعض الأطفال ذوي الحال الوظيفي البسيط بالبحر ، مجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد الثامن إبريل ، ص ص ١ - ١٦ .
- ١٤٧ . عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٦) : أسس تنظيم السلوك مدخل فسيولوجي عصبي لتناول المظاهر النفسية ، الجزء الأول ، طبع : مؤسسة سعيد للطباعة .
- ١٤٨ . عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠١) : الكمبيوتر وعلم النفس ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ١٤٩ . عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٤) : علم النفس الفسيولوجي : مقدمة في الأسس السيكلولوجية والبيولوجية للسلوك الإنساني ، ط ٣ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- ١٥٠ . عثمان لبيب فراج (٢٠٠٤) : برامج رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات التدريبية الخاصة في العالم العربي (بحث تحليلي لتوصع المراهق والمستهدف) ، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعة المنصورة ، تربية الأطفال ذوي الاحتياجات التدريبية الخاصة في الوطن العربي - الواقع والمستقبل ، في الفترة من (٢٤-٢٥) مارس ، المجلد الأول ، ص ص : ٢٣١-٢٦٢ .
- ١٥١ . عفاف محمد عجلاص (٢٠٠٢) : صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من القصور في الإنتباه - النشاط المعرط والمضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية بأسبوط ، جامعة أسبوط ،

المجلد ١٨ ، العدد ١ ، يناير، ص ص: ٦٢ - ١٠٨ .

١٥٢ . علا محمد الطيباسي (٢٠٠٤) : فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

١٥٣ . علاء الدين محمد كعافي (١٩٩٧) : علم النفس الارتقائي سيكولوجية الطفولة والمراهقة ، القاهرة: مؤسسة الأستاذة .

١٥٤ . عماد أحمد حسن (٢٠٠٠) : فعالية برنامج تدريبي مبني على المعالجة المعرفية المتناخبة والمعالجة المعرفية المتزامنة في علاج بعض العمليات الحسابية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأحرى ذوي صعوبات التعلم ، مجلة كلية التربية بأسبوط ، جامعة أسبوط ، المجلد ١٦ ، العدد ٢ ، يوليو ، ص ص: ١٨٢ - ٢٢١ .

١٥٥ . عماد أحمد حسن (٢٠٠٤) : استخدام بعض أساليب التعاوت في تحديد صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية بأسبوط ، جامعة أسبوط ، المجلد ٢٠ ، العدد ١ ، يناير ، ص ص: ٣١٤ - ٣٥٦ .

١٥٦ . عماد محمد الغزو (٢٠٠٢) : صعوبات التعلم لدى المتعلمين الموهوبين تشخيصها وعلاجها ، المؤتمر للطبي الخامس ذرية الموهوبين والمتفوقين المنحل إلى عصر التميز والإبداع ، كلية التربية بأسبوط ، جامعة أسبوط ، في الفترة من ١٤ - ١٥ ديسمبر، ص ص: ٢٦١ - ٢٩٢ .

١٥٧ . عمر نصر الله (٢٠٠٤) : تدنى مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه، ط ١، عمان : دار والن للنشر والتوزيع .

١٥٨ . عمر هارون الحليفة (٢٠٠٠) : تقرير عن المؤتمر العالمي للطفل الموهوب، مجلة الطفولة، العدد ٤، ص ص: ١٣٤-١٣٥ .

١٥٩ . عمر هارون الحليفة، وصلاح الدين عطا الله (٢٠٠٦) : للكشف عن

للموهوبين محدثي التحصيل الدراسي، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي
الاقليمي للموهبة، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين،
جدة: هي الفترة من: ٢ - ٦/٨/١٤٢٧ هـ الموافق ٢٦ - ٣٠/٨/٢٠٠٦ م،
من ص: ١٤٤ - ١٦٤ .

١٦٠ . فاحر عاقل (١٩٧٩) : علم النفس ، ط ٦ ، بيروت: دار العلم للملايين.
١٦١ . فاروق السيد أحمد عثمان (١٩٩٥) : سيكولوجية اللعب والتعلم، القاهرة:
دار المعارف.

١٦٢ . فايز فنتار (١٩٩١) : تطور سلوك الاتصال عند الطفل في المرحلة ما
قبل المدرسة، الكويت: الجمعية الكويتية لتقديم الطويلة للحرية.

١٦٣ . فادية زكي علوان (١٩٨٩) : العمليات المعرفية ونظرية معالجة
المعلومات ، مجلة علم النفس ، السلة ٣ ، للعدد ١١ ، القاهرة : الهيئة
المصرية العامة للكتاب ، من ص: ٧٥ - ٨٧ .

١٦٤ . هادية زكي علوان، ومريم نور الدين (٢٠٠٦): فعالية برنامج تدريبي
معرفي في تحسين بعض العمليات المعرفية الصبلة من نظرية باس لدى
عينة من الأطفال حاملي متلازمة دارن، مجلة دراسات نفسية: تصدرها
رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، المجلد ١٦، العدد ٤، أكتوبر،
من ص: ٦٤١ - ٦٧٤ .

١٦٥ . فردوس يونس الكزى (٢٠٠٧): دراسة مقارنة للصبغة النفسية لقياس
ستانفورد بينية، الصورة الرابعة بين المتعوقين ونوى صعوبات التعلم من
تلاميذ مراحل التعليم الأساسي للنديا بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير
غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس - البرنامج المشترك مع
جامعة الأقصى.

١٦٦ . فريد نجار (٢٠٠٣) : المعجم الموسوعي لمصطلحات للتربية ، بيروت : مكتبة لبنان ناشرون.

١٦٧ . فريدريك هـ. جل (٢٠٠١) : طرق تدريس الرياضيات - الجزء الثاني ، ترجمة ، محمد المفتي ، معدوح سليمان ، ط١ ، القاهرة ، دار العربية للنشر والتوزيع.

١٦٨ . فتحى السيد عبد الرحيم (١٩٨٣) : فسابا ومشكلات في سيكولوجية ورعاية المعوقين النظرية والتطبيق ، الكويت : دار القلم.

١٦٩ . فتحى السيد عبد الرحيم ، وحليم السيد بشاى (١٩٨٠) : سيكولوجية الأطفال غير المعاندين وإستراتيجيات التربية للحاسة ، الجزء الأول ، الكويت : دار القلم.

١٧٠ . فتحى عبدالرحمن جروان (١٩٩٩) : شهوية والتعرف والإبداع ، ط ١ ، عمان : دار الكتاب الجامعى.

١٧١ . فتحى مصطفى الريات (١٩٨٨) : دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، السنة ١ ، العدد ٢ ، مجلة جامعة أم للقرى ، السعودية ، ١٤٠٩ هـ.

١٧٢ . فتحى مصطفى الريات (١٩٩٤) : علم النفس المعرفى ، المنصورة : دار الوفاء.

١٧٣ . فتحى مصطفى الريات (١٩٩٥) : الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات ، ط ١ ، المنصورة : دار الوفاء.

١٧٤ . فتحى مصطفى الريات (١٩٩٨) : صعوبات التعلم ، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ، ط ١ ، القاهرة : دار النشر للجامعات.

١٧٥ . فتحى مصطفى الريات (١٩٩٩) : دليل مقاييس تقدير الخصائص

١٧٦. السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات.
١٧٦. فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٠) : مقاييس تقدير الحاصلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات.
١٧٧. فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٢) : المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، قصايا التعريف والتشخيص والعلاج ، ط١ ، القاهرة : دار النشر للجامعات.
١٧٨. فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٣) : صعوبات التعلم أين مدارسنا؟ ، منتدى إبحار، البرنامج النقاشي لقطاع الدراسات والبحوث التربوية، www.moe.edu.kw/pamamig/fifth.htm.
١٧٩. فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٨ أ) : صعوبات التعلم الإستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، ط١ ، القاهرة: دار النشر للجامعات.
١٨٠. فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٨ ب) : قصايا معاصرة في صعوبات التعلم، ط١ ، القاهرة: دار النشر للجامعات.
١٨١. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٧٣) : القدرات العقلية ، ط١ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
١٨٢. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٨٣) : القدرات العقلية ، ط٤ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
١٨٣. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٦) : القدرات العقلية ، ط٥ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
١٨٤. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، آمال محذر صادق (٢٠٠٠) : علم النفس التربوي ، ط٦ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
١٨٥. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب وسيد أحمد عثمان (١٩٧٨) : التفكير:

- دراسات نصية ، ط٢ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٨٦ . فوقيه أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤) : سعة الذاكرة وإسدراتائجيات ومستويات التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من دوى صعوبات تعلم القراءة والكتابة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٤، العدد ٤٢، فبراير، ص: ٢٠٧ - ٢٧٠، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٨٧ . فيصل خير الزاد (١٩٩١) : صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى دولة الإمارات العربية المتحدة ، دراسة مسحية - تربوية - نفسية ، مجلة رسالة الخليج العربى ، الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج ، العدد ٢٨ ، ص: ١٢١ - ١٧٨ .
- ١٨٨ . فحطان أحمد الطاهر (٢٠٠٥) : مدخل إلى التربية الخاصة ، ط ١ ، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- ١٨٩ . كريمان بدير، إميلي صلتق (٢٠٠٠) . تنمية المهارات اللغوية لطلول، القاهرة: عالم للكتب.
- ١٩٠ . كريمان عويصة منشار (١٩٩٤) : العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقدروها المعلمون ، مجلة كلية للتربية ، جامعة عين شمس ، العدد ١٨ ، الجزء الثالث ، ص: ٣٧٧ - ٣٩٥ .
- ١٩١ . كمال سالم سوسالم (١٩٨٨) : العروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين، الرياض: الصفحات الذهبية.
- ١٩٢ . كمال سالم سيحالم (٢٠٠٢) : موسوعة للتربية الخاصة والأهمل النفسي، ط١، العين: دار للكتاب الجامعى ، الإمارات العربية المتحدة.
- ١٩٣ . كمال عبدالمعتمد زينون (٢٠٠٣) : لتدريس لذوى الاحتياجات التربوية الخاصة، ط١، القاهرة: عالم للكتب.

١٩٤ . كمال مرسى (١٩٨١) : للطلل غير المأدى من التناحية الذهنية،
القاهرة: دار النهضة العربية.

١٩٥ . كوثر حسين كوجك (١٩٩٢) : التعلم التعاوني إستراتيجية تدريس نحقق
هدفين، دراسات تربوية ، المجلد ٧، العدد ٤٣، ص: ٢٠ - ٣٧ .

١٩٦ . كوثر حسين كوجك (٢٠٠١) : اتجاهات حديثة في المناهج وطرق
التدريس، ط ٢، القاهرة: عالم الكتب.

١٩٧ . كيرك وكالفانت (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الأكاديمية والمائية ،
ترجمة: ريدان السرطاوى ، عبد العزيز السرطاوى ، الرياس. مكتبة
الصفحات الذهبية.

١٩٨ . لطفى عبد الباسط إبراهيم (١٩٨٩) : الفروق فى مكونات
واستراتيجيات أداء المهام الاستدلالية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية
التربية ، جامعة عين شمس.

١٩٩ . لطفى عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٠) : دراسة لبعض مسببات اضطراب
نظام التجهيز لدى ذوى صعوبات التعلم ، المجلة المصرية للدراسات
التعليمية ، المجلد ١٠، العدد ٢٨، أكتوبر ، ص: ٧٧ - ١٢٥ ،
القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٠٠ . لدال دافيدوف (١٩٨٣) : مدخل علم النفس، ترجمة: سيد الطواب،
محمود عمر، وتحيب خزام، القاهرة: دار ماكجروهيل للنشر.

٢٠١ . ليندا سلقرمان (٢٠٠٤) : إرشاد الموهوبين والمتفوقين، ترجمة: سعد
حسنى العزة، ط ١، عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع .

٢٠٢ . ماجد أحمد مؤمنى (١٩٨٦) : التذكر والنسيان، مجلة التربية تصدر
عن اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، العدد ٩١، ديسمبر،
ص: ٧٢ - ٧٩ .

٢٠٣ . ماجدة السيد عبيد (٢٠٠١): تعليم ذوى الحاجات الخاصة ، منحل إلى التربية الخاصة ، عمان ، الأردن ، دار صفاء للنشر والتوزيع .

٢٠٤ . مارتى هنلى ، روبرتا رامزى ، وروبرت ألجوزين (٢٠٠١) : حصائص المتعلمين ذوى الحاجات الخاصة وإستراتيجيات تدريسهم ، ط١ ، ترجمة : جابر عبد الحميد جابر ، القاهرة : دار الفكر العربى .

٢٠٥ . ماهر محمود عمر (١٩٩٢) : سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، ط٢ ، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية .

٢٠٦ . ممرز عبده العظام (٢٠٠٠) : فعالية للتدريس بإستراتيجية التعلم التعاونى فى التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، العدد ٤٤ ، سبتمبر، من ص: ١ - ٣٦ .

٢٠٧ . محمد إبراهيم جاد (٢٠٠٦) : فعالية برنامج للتعلم التعاونى على التحصيل الأكاديمى وتقدير الذات وقبول للتغير لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القراءة، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا .

٢٠٨ . محمد أحمد غنيم ، كمال إسماعيل عطية (١٩٩٦) : التفريق الفردية فى عمليات الدراسة ، النافع المعرفى و قلق الاحتجاز بين المتعلمين العاديين وذوى صعوبات التعلم ، المؤتمر السنوى الثانى لقسم علم النفس التربوى رؤية نفسية تربوية لمشكلات المجتمع المعاصر ، كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، فى الفترة من ٦-٧ مايو ، من ص: ١٢٣-١٥٠ .

٢٠٩ . محمد رجب فصل الله (٢٠٠٣) : الاتجاهات التربوية المعاصرة فى تدريس اللغة العربية، ط٢ ، القاهرة: عالم الكتب .

- ٢١٠ . محمد رجب فصل الله، وعبد الحميد زهرى سعد (١٩٩٨) : كفاءة النظم التعاوني في اكتساب نلاميد الطم الاساسى لبعض المعاهيم للنحوية دراسة تجريبية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، تصدرها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ٥٣، ص من: ١٧٩ - ٢١٠ .
- ٢١١ . محمد رياض أحمد (١٩٩١) : أسلوا المعالجة المعرفية المتدابع والمفراض وعلاقتهما ببعض مهارات القراءة لدى نلاميد الصف الرابع من الحلقة الأولى من النظم الأساسى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بأسبوط ، جامعة أسبوط.
- ٢١٢ . محمد رياض أحمد (١٩٩٧) : أثر برنامج تدريبي لتدعية المعالجة المعرفية المتدابعة والمتزامنة على الفهم القرانى لدى المتعلمين دوى صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بأسبوط ، جامعة أسبوط.
- ٢١٣ . محمد عادل حجاجى (٢٠٠٣) : دراسة فى سيكولوجية الأطفال دوى صعوبات التعلم دراسة حصارية مقارنة لبعض خصائص الشخصية فى مصر ودولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس .
- ٢١٤ . محمد عبد الرحيم حسن (١٩٩٨) : صعوبات التعلم، عمان: دار الفكر.
- ٢١٥ . محمد عبد الرزوق الشيخ (٢٠٠١) : دور القراءة فى نظم المواد الدراسية المختلفة، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد ١، يوليو، ص من: ٢٨٥ - ٣٣٤ .
- ٢١٦ . محمد عبدالطاهر العليب (١٩٩٤) : مشكلات الأبناء وعلاجها من الجنبين إلى المرافقة، ط ٢، الإسكندرية: دار المعرفة للجامعة.
- ٢١٧ . محمد قاسم (٢٠٠٢) : العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتغير الذات

لدى عينة من الأطفال السوريين، مجلة الطفولة العربية، للمجلد الثالث، العدد الحادى والعشرون، ص. ٦٨-٨٩ .

٢١٨ . محمد مصطفى النيب (٢٠٠٠) : الفرق بين دوى صعوبات التعلم والعاديين فى بعض السمات الشخصية من طلاب للجامعة ، مجلة كلية التربية بالرقاريق ، جامعة الرقاريق ، المعدد ٣٤ ، يناير ، ص من ١٧٣-٢٢٧ .

٢١٩ . محمد مصطفى النيب (٢٠٠٣) : علم النفس الاجتماعى التربوى لأساليب نظم معاصرة ، ط ١ ، القاهرة: عالم الكتب.

٢٢٠ . محمد نجيب الصبوة (١٩٩٧) : ذاكرنا التعرف السمعى والاستدعاء البصرى المكاني لدى المصابين والمصابين السمويين ، مجلة علم النفس، تصدرها: الهيئة المصرية العامة للكتاب، لعدد ٣٧ ، ص من: ٤٤-٧١ .

٢٢١ . محمود سيد أبوباجى (٢٠٠٣) : أثر استخدام الكمبيوتر كمستحدث تكنولوجياى فى تعليم الطوم على تحصيل المتعلمين العلم بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوه ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، المجلد التاسع عشر، العدد الأول ، الجزء الأول ، ص من ١٩٧-٢٢٨ .

٢٢٢ . محمود عبد الحليم منسى (١٩٨٩) : العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة استطلاعية فى المدينة المنورة، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد ٧، الجزء الأول، ص من: ٥٤ - ٧٨ .

٢٢٣ . محمود عبد الحليم منسى (٢٠٠٣) : للتعلم : المفهوم - النماذج للتطبيقات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- ٢٢٤ . محمود فتحى عكاشة (١٩٩١) : أنماط معالجة المعلومات وعلاقتها بالتفصيلات السهوية للأفراد ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- ٢٢٥ . مديحه حسن عبد الرحمن (١٩٩٣) : فعالية استخدام إستراتيجية النظم المتعاقبة على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية للرياضيات ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط ، المجلد ٢ ، العدد ٩ ، يونيو .
- ٢٢٦ . مراد على عيسى ، ووليد السيد خليفة (٢٠٠٨) : الانجاهات الحديثة فى التربية الخاصة الموهوبون - ذو صعوبات التعلم - الموهوبون وذو صعوبات التعلم ، ط ١ ، الإسكندرية : دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر .
- ٢٢٧ . مراد وهبة ، يوسف كرم ، ويوسف سلامة (١٩٧١) : المعجم الفلسفى (عربى ، إنجليزى ، وفرنسى) ، ط ٢ ،
- ٢٢٨ . مصطفى أبو المجد سليمان (١٩٩٨) : برنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلم فى العمليات الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادى .
- ٢٢٩ . مصطفى السعيد جبريل (١٩٩٧) : بعض المصانئ النفسية والاجتماعية لدى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية فى ضوء الجنس والمادة للدراسة ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، العدد ٣٤ ، مايو ، ص ص : ٢ - ٦٠ .
- ٢٣٠ . مصطفى حسين باهى ، حسين أحمد حشمت ، ومبيل السيد حسن (٢٠٠٢) : المرجع فى علم النفس للبيولوجى ، نظريات تحليلات ، ط ١ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٢٣١ . مصطفى محمد على ، عماد أحمد حسن (٢٠٠٣) : أثر المفاهيم اللغوية وغير اللغوية فى الاستدعاء العورى والمرجأ لدى المتعلمين للماديين

وذوى صعوبات التعلم بالتحفة الأولى من التنظيم الأساسي ، مجلة دراسات
تربوية واجتماعية ، كلية التربية جامعة حلوان ، المجلد ٩ ، العدد ٣ ،
يوليو ، من ص: ٢١٧ - ٢٨٣ .

٢٣٢ . مصطفى محمد كامل (١٩٨٨) : علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى
النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة التربية
للمعاصرة ، العدد ٩ ، يناير ، من ص: ٢١٢ - ٢٥٠ .

٢٣٣ . مفيد نجيب حواشيش وريثى نجيب حواشيش (١٩٩٦) : النمو الانفعالي ،
ط ٢ ، عمان: دار الفكر العربي.

٢٣٤ . صمنز سيد صمدالله (٢٠٠٠) : بحوث في علم النفس الاجتماعي
والشخصية ، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٣٥ . منال عمر باكرمان (٢٠٠٤) : صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل
المدرسة المؤتمر العلمي للناسي لمركز رعاية وتنمية الطفولة دوى
الاحتياجات للتربية الخاصة في الوطن العربي - الواقع والمستقبل ، كلية
التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، في الفترة من ٢٤ - ٢٥ مارس ،
المجلد ٢ ، من ص: ٧٧٣ - ٨٠٠ .

٢٣٦ . منصور بن ياسر الزواحي (٢٠٠٧) : طرق مفترحة للتخط على
صعوبات نظم الهندسة العراقية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي، متاح
على <http://www.afaqmath.com> ، في ١٩/٥/٢٠٠٧ .

٢٣٧ . منى حسن السيد (٢٠٠٤) : أثر برنامج تدريبي لبعض إستراتيجيات
الإنتهاب الانتقائي في التفكير للصريح وفي التفكير الصمعي لدى الأطفال
دوى صعوبات التعلم ، لمجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ١٤ ،
العدد ٤٥ ، أكتوبر ، من ص: ٣٢١ - ٣٩٤ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو
المصرية .

- ٢٣٨ . مطير وهبة إلعارن (دكت) : معجم مصطلحات علم النفس، الأول من نوعه في اللغة، مرتب هجائي وباللغات العربية والإنجليزية والفرنسية.
- ٢٣٩ . ميرفت صالح محمد (٢٠٠٢) : فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني، مجلة دراسات تربوية وإجتماعية، كلية للتربية، جامعة حلوان، المجلد ٨، للعدد ١، ص: ١ - ٣٠.
- ٢٤٠ . ناريمان محمد رعاعي ومحمود عوض الله سالم (١٩٩٣) : دراسة لبعض خصائص الشخصية الممثلة للسلامة لدى صعوبات التعلم، مجلة معوقات الطهونة، جامعة الأزهر، المجلد ٢، العدد ١، مارس، ص: ١٨١ - ٢٢٨.
- ٢٤١ . نبيل عبد العناح حاضط (٢٠٠٠) : صعوبات التعلم والتأهيل العلاجي، ط ١، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- ٢٤٢ . نبيل عبد العناح حاضط (٢٠٠٦) : صعوبات التعلم والتأهيل العلاجي، ط ٢، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- ٢٤٣ . نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو حشيش، وحالد بسندي (٢٠٠٣) : مهارات في اللغة والتفكير، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ٢٤٤ . نبيل فضل شرف الدين (٢٠٠٣) : فعالية فنيات تقوية الذاكرة من طريق المعرفة بكمية حدوثها للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٣، العدد ٤١، سبتمبر، ص: ٣٠٩ - ٤١٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٢٤٥ . نبيلة عبد الرؤوف شراب (٢٠٠٣) : عمليات تجهيز المعلومات لدى

المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية للتربية بالعريش، جامعة قناة السويس.

٢٤٦ . نصرة عبد المجيد جلجل (١٩٩٣) : نشخيص للعسر القرائي غير المضموى لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التحليم الأساسى مع دراسة تفاعلية برنامج مقترح رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية للتربية بطنطا، جامعة طنطا.

٢٤٧ . نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠٠) : علم النص التربوى المعاصر ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٤٨ . نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠١) : التعلم المدرسى، بحوث نظرية وتطبيقية فى علم النص، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٤٩ . نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠٢) : قراءات حول المؤهوبين من دوى النص التفرائى الديسلكيا ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٥٠ . نعيمة حسن أحمد ، سحر محمد عبد الكريم (٢٠٠١) : أثر المنطق الرياضى والتدريس بالمدخل المبروى المكافى فى أنماط التعلم والتفكير وتنمية القدرة المكافية وتحصيل تلاميذ الصف الثانى الإعدادى فى مادة العلوم ، المؤتمر العلمى الخامس للجمعية المصرية للتربية العلمية التدريبية العلمية للمواطنة فى الفترة من ٢٩ يوليو إلى ١ أغسطس ، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحرى ، الإسكندرية: أبوقبر ، المجلد ٢ ، ص ص : ٥٢٥ - ٥٢٧ .

٢٥١ . نهلة عبدالرزاق عبدالمجيد (٢٠٠٦) : فعالية إستخدام التكمبيوتر وفق إستراتيجيةنا بحكم المتعلم وتحكم البرنامجى علاج دوى صعوبات تعلم الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بأسبوط، جامعة أسبوط.

٢٥٢ . هبة منوح محمود، ومحمد السيد عبدالرحيم (٢٠٠٦): الحاسوب كممثل لتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، المؤتمر الطمى الرابع دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدنى فى اكتشاف ورعاية ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، كلية التربية، جامعة بنى سويف، يومى: ٣ - ٤ مايو، ص ص: ٦٢٥ - ٦٥٥ .

٢٥٣ . هشام الحناوى (٢٠٠٠) : ذكاء المشاعر، القاهرة: هلا للنشر والتوزيع.
٢٥٤ . هويدا محمد عنية (٢٠٠٢) : مدى فعالية استخدام نمط التعلم والتفكير المسيطر كممثل لتشخيص وعلاج بعض صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ببها ، جامعة الرقارىق .

٢٥٥ . وائل فريد فراج (٢٠٠٢): أثر برنامج تدريبي للتعلم على صعوبات تعلم مفاهيم مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد للدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة .

٢٥٦ . وليد أحمد محمد (٢٠٠١) . فعالية استخدام استراتيجيات التعلم التعاونى فى تنمية التدوى الأدبى لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة فى دولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة .

٢٥٧ . وليد السيد خليفة (٢٠٠٥) : فعالية برنامج باستخدام الكمبيوتر لتجهيز المعلومات فى تحسين عمليات الجمع والطرح لدى الأطفال المتعلمين عقلياً (القابلين للتعلم)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالرقارىق، جامعة الرقارىق .

٢٥٨ . وليم للحولى (١٩٧٦) : الموسوعة المقتصرة فى علم النفس والطب العقلى، معجم إنجليزى، عربى لمصطلحات علم النفس ومناهجه وللأعراض العقلية، وتكثير من المصطلحات الطبية والفلسفية وغيرها مما يرد فى

المؤلفات التنصية مع شرح وإف بالعربية لأعف تلك الموسوعات، ط ١، القاهرة: دار المعارف.

٢٥٩. يسرى طه دنيور (٢٠٠٥): أثر استخدام إستراتيجية حرائط المفاهيم في التحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لدى صعوبات التعلم، مجلة التربية العلمية، تصدرها: الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد ٨، العدد ١، مارس، ص ص: ٥٠ - ٨٩ .

٢٦٠. يعقوب موسى على (١٩٩٦) : التعلم التعاوني ونوره في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بلبيبا، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية للتربية، جامعة عين شمس.

٢٦١. يوسف القبروني، عبد العزيز السرطاوي، وجميل الصمّادي (٢٠٠١) : المنهل إلى التربية الخاصة، ط ٢، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

٢٦٢. يوسف قطامي، ونابغة قطامي (١٩٩٣) : نماذج التدريس المصغر، الأردن، عمان: مكتبة زهران.

٢٦٣. يوسف مراد (١٩٧٢) : مبادئ علم النفس العام، ط ٦، القاهرة: دار المعارف.

ثانياً، المراجع الأجنبية:

- 264 Abimbola, G. (2006). Effects of Task Structure on Group Problem Solving. Proquest Dissertations And Theses, M.A.Sc. dissertation, Canada. University of waterloo (Canada).
- 265 Al-Othman, N. (2001). Designing a Remedial Program for Meeting some learning Difficulties of EFL in primary fourth Graders.

Journal of the Faculty of Education Ain Shams University, Part (1), No. (25), pp. 3 - 31.

266. Amy, F. E. (2003). Creating a Fully Inclusive Classroom Community: Utilizing Co-operative Learning Strategies to students with special needs, Dissertation Abstracts International, Vol (42), No. (2), p. 395 / A.
267. Anderman, M. (1998): The middle school experience: Effects on the math and science achievement of adolescents with learning disabilities, Journal of Learning Disabilities, Vol. (31), No. (2), pp. 128 - 138.
268. Assad, D. (2005): Fourth Graders' Problem Solving Strategies in A Rural School, PhD, Dissertation Abstract International, DAI - A 66/05, p: 1608, AAT 3176488.
269. Bakker, D. J. & Doma, A. & Gardien, C. J. (1990): Hemisphere specific treatment of dyslexia subtypes: A field experiment. Journal of Learning Disabilities, Vol (23), No. (7), pp. 433-437
270. Barbara, L. F. & Rhuannon, A. & Cary, K. (1996) : The Relationship between Anxiety and problem solving skill in Children with and without learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities, Vol (29), No. (4), pp. 439 - 445
271. Bandura, A. (1978): Self - Efficacy. Toward a unifying Theory of Behavioral Change Psychological Review, Vol. (48), No. (2), pp. 191 - 215.
272. Bateman, B. D. (1965) An Educators view of a diagnostic approach to learning disorders, Journal of Hellmuth (ED) Learning Disorders, Vol. (1), pp. 219 - 239

273. Baum, S. M. & Owen, S. V. & Dixon, J. T. (1993): To de gifted and learning disabled: From identification to intervention strategies, Australia: Hawker Brownlow Education.
274. Bees, C. (1998): The gold program- A program for gifted learning disabled adolescents, roeper review, Journal Article, Vol. (21), No. (2), pp. 155 - 161.
275. Beckley, D. (2000): Gifted and Learning disabled: Twice exceptional students, CT.
- 276 Broadbent, D. E. & Fitzgerald, P & Broadbent, M (1986): Implicit and explicit knowledge in the control of complex systems. British Journal of Psychology, Vol.(77), pp. 33 - 50.
- 277 Brody, L. & Mills, C. (1997): Gifted children with Learning disabilities A Review of the Issues, Journal of learning Disabilities, Vol. (30), No. (3), pp.282 - 296.
- 278 Brown, M. C. (1990): Success strategies of learners who are learning disabled as well as gifted, teaching exceptional children, Journal Article, Vol (23), No. (1), pp. 10 - 12.
- 279 Burrton, B (1999) The Effects of Cooperative Learning in Physical Science Course for Elementary Middle Level Pre Service Teachers, Journal of Research in Science Teaching, Vol.(30), No.(7).
- 280 Conover, L. (1996): Gifted and Learning disabled? It is possible! Virginia Association for Education of the Gifted New letter, Vol. (17), No. (3), pp. 18-33.
- 281 Conte, R. (1998): Attention Disorders in B. wong (Ed). Learning

- About Learning Disabilities. (2nd Ed). San Diego: Academic press.
282. Cox, J. E. (2007). The Relationship between spatial information processing and perception of learning in specific learning disabled high school students. A Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of Capella University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy
- 283 Cynthia, H. & Jodi, H. & Sherrie, N. (2000): Learning complex scientific information: Motivation theory and this relation to students perception. Reading & writing Quarterly, Vol. (16), No (1), p.p. 23-57.
- 284 Corni, R. J (1994): Encyclopedia of psychology. New York, A wiley Inter Science.
- 285 Dansinger, S. (1998): Integrating gifted and special education in the schools, Gifted Child Today Magazine, Vol (21), No. (3), pp. 38 - 41.
286. Damato, R. C. & Gray, J. W & Dean, R. S. (1988): A comparison between intelligence and neuropsychological functioning Journal of School Psychology, Vol.(26), pp. 283 - 292.
- 287 Das, J. R. (1989): A system of cognitive assessment and its advantage over I.Q. In D. Vickers and P. L. Smith (Eds.) Human Information Processing. measures, mechanisms, and models. North- Holland . Elsevier science.
288. Das, J. P (2001). Reading Difficulties & Dyslexia an interpretation for teachers. Sarka Educational Resources. Inc.

289. Das, J. P. (2002): A Better look at intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. (11), No. (1), p.p. 28 - 33.
290. Das, J. P. (2004): Proceeding of the XVIIIth international congress of psychology: Keynote address rules and tools of intelligence: How IQ became obsolete. The J. P. Das Development Disabilities Center, University of Alberta, Edmonton, Canada, October 7, pp. 1 - 28.
291. Das, J. P. & Molloy, G. (1975): Varieties of Simultaneous and successive processing, *Journal of Educational Psychology*, Vol. (67), No (6), pp. 213 - 220.
292. Das, J. R. & Kirby, J. R. & Jarman, R. F. (1975): Simultaneous and successive syntheses: An alternative model for cognitive abilities. *Psychological Bulletin*, Vol. (82), No (1), pp. 87 - 103.
293. Das, J. R. & Naglieri, J. A. & Kirby, J. R. (1994): *Assessment of cognitive processing the PASS theory of intelligence*. Boston, Allyn and Bacon.
294. Das, J. P. & Kar, B. C. & Parnia, R. K. (1996): *Cognitive planning the psychological basis of intelligent behavior*. Sage publications, New Delhi.
295. David, C. (2000) : *Cooperative Learning Method: A meta Analysis* piek Hall, University of Minnesota .
296. Deshler, D. D. & Bulgrier, J. A. (1997): Redefining instructional disabilities for gifted students, *LD: A multi disciplinary Journal*, Vol. (8), No. (3), pp. 121 - 132.
297. Dimetrovesky, L. & Spectro, H. & Shiff, L. & Vakil, A. (1998):

- Interpretation of facial expressions. Of affect children with learning disabilities with verbal or nonverbal deficits. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (28), No. (5), pp. 272-290.
298. Dumitrovsky, L. & Spectro, H. & Shiff, L. (2000): Stimulus Gender and emotional difficulty level: their effect on recognition of facial expressions of affect with and without LD. *Journal of Learning Disabilities*, Vol (33), No. (5), pp. 410-416.
299. Dumont, A. & Willis, R. (1999): Accuracy in analysis of discrepancy scores, *Journal of Educational psychology*, Vol (22), pp. 400 - 413.
300. Dunn, R. (2002): Introduction to learning style and brain behavior, In Dunn, R. (ED) everything you need to successfully implement a learning-style instructional program: Materials and methods, Thompson House.
301. Ebrahim, A. (1992): Education of children and adolescent with learning disabilities. New York, Macmillan publishing company
302. Eysenck, M. (2000): Psychology students handbook, New York, Psychology Press Ltd, A Member of Taylor & Francis Group.
303. Fred, B. J. & Nance, E. J. (1996) Effects of Co-operative learning on The Academic Achievement and Self-Esteem of Urban Adolescents with learning Disabilities, *Dissertation Abstracts International*, Vol . (56), No . (5), p. 1733-A .
304. Fisher, B. L., Allen, R. & Gary . K. (1996) : The Relationship between Anxiety and problem-solving skill in children with and without learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, vol

- . 29, No . 4, Jul, pp . 439 - 446 .
- 305 Fu, x .(1996): The Effects of Computer - Assisted Co-operative learning in Mathematics in Integrated Classrooms for students with and without disabilities, Eric No: ED 412696, Dat . 2 5-2004, New Jersey.
306. Gaddes, W. & Edgell, D. & Hynd, G. (1993): Learning disabilities and brain function. A neuropsychological approach, (3rd ed.) New York. Springs verlag.
- 307 Gail, C L. (2001) Mediated and Collaborative learning for students with Learning Disabilities. this is about life it's about the rules of life, Dissertation. Abstracts. International, Vol . (62), No (8), P 2680-A .
308. Gentry, M. & Neu, T. (1998) Project high hopes summer institute cucciculum for developing talent in students with special needs, Roeper Review, Vol. (20), No.(4), pp. 291 - 295.
309. Ghauth. G M (2002) . The relation between cooperative learning reception of social support and academic achievement system, Vol (30), pp. 263 - 273.
- 310 Ghazi, G. (2003) . Effect of the learning together model of cooperative learning on English as a foreign language reading achievement, academic self esteem, and feelings of school alienation, Bilingual Research Journal, Vol. (27), No.(3), pp. 451 - 474.
- 311 Gresham, F (1983): Social skills assessment as a component of mainstreaming placement decisions. Exceptional Children, Vol. (48), pp. 422, 433.

312. Gettinger, M. & Seiber, J. (2000): Analogue assessment. Research and practice in evaluating academic skills problems. IN Shapiro, E. S. and Kratochwill, T. R. (Eds.).
313. Ginsburg, H. P. (1997): Mathematics learning disabilities. A view from development psychology *Journal of Learning Disabilities*. Vol. (30), No. (1), pp. 20-33.
314. Grace, G. M. (1992): Effects of hemispheric specific stimulation on academic performance and event related potentials in dyslexia. *Dissertation Abstract. International*, Vol.(53),No.(1), pp. 588-B.
315. Gresham, F. & Nagle. (1989): Social skills deficits as a primary learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*. Vol.(22), No. (2), pp. 120-124.
316. Grimm, J. (1998): The participation of gifted students with disabilities in gifted programs, *Roeper Review*, Vol (20), No.(4), pp. 285 - 286.
317. Guerrero, C. P. (2002). Testing the effectiveness of problem based learning with learning disabled students in Biology. Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Ph.D in Educational Psychology, McGill University, Montreal.
318. Guo, J. & Toa, D. & Li, L. (2001): A study of right hemisphere function of nonverbal learning disabled children *Journal of clinical psychology*, Vol. (9), No. (2), pp. 87-98.
319. Haberlandt, K. (1994): *Cognitive psychology*, United States of America, Allyn and Bacon.

320. Hagger, D. & Vaughn, S. (1995) : Parent, teacher, Peer, and Self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (28), No. (4), pp. 205-231.
321. Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1996): *Introduction to learning disabilities* (3rd Ed) Allyn and Bacon.
322. Hallahan, D. & Kauffman, J. (2003): *Exceptional learners. introduction to special education*. Boston Allyn & Boston.
323. Halman, P. (1992) *Cooperative Learning*, in chamberlain V. M. *Creative Home Economics Instruction* New York, Macmillan .
324. Hammill, D. D. (1990): On defining Learning disabilities an emerging consensus *Journal of Learning Disabilities Journal of Learning Disabilities*, Vol (23), No. (2), pp. 74-84.
325. Hammill, D. D. (1993): A brief look at the learning movement in the united states. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (26), No (5), pp. 295-310.
326. Harre, R. & Lamb. (1983) *The Encyclopedic Dictionary of Psychology*. London; Oxford Press.
327. Harrison, A. E. & Bramson, R. M. (1983): Thinking Styles. What kind of thinker are you? *Computer Decision*, Vol. (15), No. (7), pp. 76 - 84.
328. Hayward, D. & Das, J. P. & Janzen, T. (2007): Innovative programs for improvement in reading through cognitive enhancement: A remediation study of canadian first nations children. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (40), No. (5), pp. 443 - 457
329. Herman, N. (1995): *The Creative Brain*. 2nd, U.S.A. Quebec or

printing book group.

- 330 James, C. (1996) . Cognitive-Behavioural Treatment Of Depression, Part Iv; Improving Problems-Solving Skills. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, Vol. (26), No. (1) 43-57
- 331 Jim, W. S. (2002): Test score discrepancy analysis step-py-step process. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (37), No. (1), pp. 1 - 7.
- 332 Jones, E. R. & Shwikon, A. & Shalini, B. (1997). Mathematics instruction for secondary student with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, Vol (31), No. (2), pp. 151- 163.
- 333 Johnson, D. W. (1997) . Social Anxiety and Self-Esteem in Children with learning Disabilities, *Dissertation Abstracts International*, Vol. (58), No. (4), P 1245/A.
- 334 Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1988) . *Circles of Learning Co-operation, in the Classroom* .interaction Book company .Jun.
- 335 Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991) : Cooperative Learning and Classroom and School Climate, In: Fraser, B , Walberg, H (EDS) *Educational Environment Evaluation, Antecedents and Consequences*, Oxford, Pergamon press
- 336 Johnson, D. W. & Johnson, R, T (1992) . Implementating Cooperative Learning. *Contemporary Education*, Vol (63).
- 337 Johnson, D. W. & Johnson, R. T (1999) Effects of Co-operative, competitive and individualistic goal structure on Achievement: Ameta.
- 338 Joseph, K. & Theodore, A. (1995) : Computer as aids in the prevention and remediation of reading disabilities, *Journal of Learn-*

- ing Disability Quarterly. Vol. 18(2), pp. 70-87
- 339 Judith, V (1983) . Computer based education: classroom application and benefits for the learning disabled student, *Annals of Dyslexia*, Vol. (40), No. (3), pp. 203-219.
- 340 Julie, M. & Lawrence, L. (1996) : Bimodal reading: benefits of a taking computer for average and less skilled readers, *Journal of Learning Disabilities*, Vol (20), No. (30), pp. 271-279.
341. Kane, S. & Joy, C. (2002): Symptom complaint patterns in college students with learning disabilities, In the ERIC database.
- 342 Kappers, E. J (1997). Outpatient treatment of dyslexia through stimulation of the cerebral hemispheres. *Journal of learning Disabilities*, Vol. (30), No. (1), pp. 100-125.
- 343 Karen, C. L.(1995) The Effects of Co-operative Learning Strategies on Achievement and Retention with Baccalaureate nursing students using a computer assisted interactive videodisc lesson, *Dissertation. Abstracts. International*, Vol (56),No.(9), P.3550-A .
344. Kathryn, H. W. (1995) · Astudy in The use cooperative Learning to teach the writing process to students with learning disabilities, *Dissertation. Abstracts. international*, Vol (57), No. (9), p. 3890-A .
345. Kay, S. K. (1994) : A descriptive study of Research Based Reading strategies in two sixth - Grade social studies Classrooms, *Dissertation. Abstracts. International*, Vol. (56), No. (2), P. 451A.
346. Kathleen, R. K. (2002): The discrepancy in discrepancies, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (38), No. (1), pp. 1 - 15.

347. Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (1983): Kaufman assessment battery for children (K Abc): administration and scoring manual circle pines, Minnesota. American Guidance.
348. Kaval, S. T & Forness, S. R (2000) What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (33), No. (3), pp. 239 - 256.
349. Kirby, J. R & Das, J. P (1978): Information processing and human abilities. *Journal of Educational Psychology*, Vol. (70), No. (1), pp. 58 - 66.
350. Kreshner, J. & Stringer, R. (1991): Effect of reading and writing on cerebral laterality in good readers and children with dyslexic. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (24), No. (4), pp. 560-565.
351. Lawrence, M. & Karen, A. (1996) : The social Adjustment and self - Concept of Adult with Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (37), No. (9), PP. 598 - 605
352. Lee, Y (2004) . Student Perceptions of Problems' Structuredness, Complexity, Situatedness, and Information Richness and Their Effects on Problem - Solving Performance. Doctoral Dissertation, Tallahassee, Florida. College of Education, The Florida State University.
353. Lerner, J. W. (1997): Learning disabilities. Theories, diagnosis, and teaching strategies. (7th Ed). Boston. Houghton Mifflin Company
354. Lerner, J. W (2000) Learning Disabilities: Theories' Diagnosis and Teaching strategies (8th Ed) . Boston, New York . Houghton Mifflin company

355. Lorraine, G. (1989) - Implementing Co-operative Learning within six Elementary School Learning Disability Classrooms to Improve Math Achievement and social skills, Eric No: ED 312839, Dat.2-5-2004. Florida. Nova University .
356. Luna, A. (1966): Human brain and psychological processes. New York : Harper & Row.
357. Luna, A. (1973): The working brain, An introduction to neuropsychology New York . Basic Books.
358. Macarthur, J. & Ballard, K. & Artesian, M. (1986) . Teaching Independent Eating to Developmentally handicapped child showing chronic food refuse all and disruption at mealtimes Austral ice and New - Zealand ; Journal of Developmentally Disabilities Vol . (12), No . (3), pp. 203 - 210
359. Maker, J. C. & Udall, A. J. (2002): Giftedness and learning disabilities www.idonline.org.
360. Malin , J. (1979) : Strategies In Mathematical Problem Solving , Journal Of Educational Research , Vol. (73), No. (2), pp.375-383.
361. Margaret W. M. (2005) Cognition, Johnwiley & Sons . Inc. New York .
362. Masson, M. E. & Miller, J. O. (1983): Working memory and individual differences. In comprehension and memory of text. Journal of Educational Psychology, Vol 75, No.2, p. 31
363. Mercer C. D. (1992): Students With Learning Disabilities, 3rd ed , Macmillan Publishing Company : New York .
364. Moon, S. B. (1988): A cross - cultural validity of the kaufman as-

- assessment battery for children with korean children. Unpublished doctoral dissertation, The University of Alabama.
365. Morrison, L. A. (1989): The relationship between gender laterality, brain dominance, and learning disabled selected elementary school aged students in data country, florida. A Dissertation Submitted to the Faculty of the College of Education of Florida Atlantic University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.
366. Naglieri, J. A. (2003). Current advances in assessment and intervention for children with learning disabilities. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, Vol. (16), pp. 163 - 190.
367. Naglieri, J. R. & Das, J. P. (1990): Planning, attention, simultaneous and successive (PASS) cognitive processes as a model for intelligence. *Journal of Psychoeducational assessment*, Vol.(8), pp. 303 - 337.
368. Naglieri, J. A. & Johannes, R. (2001): Gender differences in planning, attention, simultaneous and successive (PASS) cognitive processes and achievement. *Journal of Educational Psychology*, Vol. (93), No (2), pp. 430 - 437.
369. Naglieri, J. A. & Prewitt, P. N. & Burdos, A. N. (1989): An exploratory study of planning, attention, simultaneous and Successive cognitive processing. *Journal of School Psychology*, Vol (27), No (2), pp. 347 - 364.
370. Naglieri, J. A. & Kroesbergen, E. H. & Johannes, E. H. & Lurt, V. (2005): Utility of the PASS theory and Cognitive Assessment System for dutch children with and without ADHD. *Journal*

- of Learning Disabilities, Vol.(38), No. (5), pp. 434 - 439
371. Nattie, A. (1994) : Helping Behavior and Math Achievement Gain of Student Using Cooperative Learning, Elementary School Journal , Vol. (94), No.(3).
372. Newell, A. & Simon, H. A. (2003). Human problem solving, N J., Prentice-Hall.
373. Ohrzut, J. E. & Boliek, C. A. (1986): Lateralization characteristics in learning disabled children Journal of learning Disabilities, Vol. (19), No. (5), p.p. 308-314.
374. Ohlson (1978): Identification of specific learning disabilities. Champagin, Research Press Company.
375. Olenchak, F. R. (1995): Effects of enrichment on GLD students, Journal for the Education of the Gifted, Vol. (18), No. (4), pp. 385 - 399.
376. Orhun, N. (2003) : Effects of Some Properties 5. Grade Students on the Performance of Mathematical Problem Solving ". The Mathematics Education into the 21st Century Project Proceedings of the International Conference. The Decidable and the Undecidable in Mathematics Education, Brno: Czech Republic, September.
377. Plante, E. & Van, P. & Cyma, S. (2000): Electrophysiological dissociation between verbal and nonverbal semantic processing in learning disabled adults. Neuropsychologia, Vol. (38), No. (13), pp. 1669-1684.
378. Polloway, E. A. & Patton, J. R. & Smith, T. C. & Buck, G. H.

- (1997): Mental retardation and learning disabilities, Applied issue's Journal of Learning Disabilities, Vol. (30), No. (3), pp. 297-308.
379. Putnam, J (1996) : Co-operative Learning and Peer Acceptance of Students with Learning Disabilities, Journal of Social Psychology, Vol (36), No. (6), Dec., pp. 41 - 52.
380. Raney, J K. & Mardick, N. L. (1995): Issues in programming for students displaying dual exceptionalities: giftedness and learning disabilities, Journal Article: LD Forum, Vol. (21), No. (1), pp. 31-33.
381. Rivera, D. B. (1995): Serving the gifted learning disabled, Gifted Children Today Magazine, Vol. (18), No. (6), pp. 34 - 37.
382. Rudolph, D. & Amen, C. & Burc, D. (1995) . Cognitive representations of Self, Family, and Peers in School-age Children : link with Social Competence and Sociometric Status Child Dev, p66.
383. Robinson, S. M (1999). Meeting of students who are gifted and have learning disabilities, Journal Citation Intervention in School and Divic, Vol. (34), No. (4), pp. 195 - 204.
384. Rolfanda, D. & Joseph, J. (1995) . Co-operative Learning for Students with Learning Disabilities: Teacher and Child Contributions to successful Participation, Eric No: Ed 390189, Dat.13-10-2004, Pennsylvania .
385. Santiago, N G (2007): Estudio sobre modificación cognitiva en niños con dificultades en la lecturay trastorno por deficit de atencion e hiperactividad tipo combinado . A Dissertation Presented to the Faculty of Ciencias Sociales in Partial Fulfillment of the

Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy

386. Saranell S. C. (1997) : Caregiver Education Guide For Children With Developmental Disabilities, Aspen Publishers Maryland .
- 387 Sartawi, A. (2001): Introduction to special education Al-Galam house for publishing and distribution, United Arab Emirates.
- 388 Sattler, J. M. (1992): Assessment of children. San Diego, CA: Jerome, M. Sattler Publisher.
- 389 Shanon, M. & Rice, D. (1982): A comparison of hemispheric preference between high ability and low ability elementary children. Education Research Quarterly, Vol (7), No. (3), pp. 7-15.
- 390 Shepard, L. (1995) : Involution Of The Regression Discrepancy Method For Identifying Children With Learning Disabilities .The Journal Of Special Education , vol (21) , No (5) , pp .(264 - 69)
- 391 Sherwood, M. (1996): Interviews with parents of gifted leaning disabled children, ERIC Digest E. 268.
392. Sherwood, M. (2001). Preservice teachers attitudes and awareness of gifted leaning disabled, University of Western Sydney, Macarthur
- 393 Siegel, E. & Gold, R. (1982) : Educating the Learning Disabled. New York Macmillan Publishing Co, Inc.
394. Silverman, L. K. (1994): Invisible gifted in visible handicaps, Gifted, No. (82), pp. 9 - 11.
- 395 Silverman, L. K. (1997): Gifted children with learning disabilities, PH.D, ERIC Digest E. 543.
396. Simmonds, T L. (1995) . Linking Oral and written summaries

- using one Minute Summaries in a Co-operative learning Environment, Dissertation. Abstracts. International, Vol. (34), No. (4), P 1341-A .
- 397 Stan, S F. & Joseph, C. P. (1995): Operationalizing a definition of Learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Vol (28), No. (11),pp. 586-597.
- 398 Sternberg, R. (1999): *Human abilities An information processing approach*, New York, Freeman, W. H. Ed. Company.
- 399 Torgesen, J K. & Wagner, R. K. (1998): Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, Vol. (13), pp. 220 - 232.
- 400 Voeller, K. (1994): Techniques for measuring social competence in children. In G R. Lyon (Ed), *Frames of reference for the assesement of learning disabilities. New Views of Measurement Issues* , Baltimore: Paul Brookes, pp. 525 - 554.
401. Vogel, A. & Forness, R. (1992) : Social functioning in adults with learning disabilities. *School Psychology Review*, 21(3),pp. 375-386.
402. Vaughn, S. & Sinagub (1998) : Social Competence of Students with Learning Disabilities. *Interventions and Issues*, In Wong, B (1998). *Learning about Learning Disabilities*. Second Edition, New York: Academic Press.
403. Vaughn, S . & Haagar, D & Hogan, A & kouzekanani, K. (1992) Self - Concept and Peer Acceptance in students with Learning Disabilities: A four to five year prospective study, *Journal of Educational Psychology*, Vol (84), No . (3), pp . 26 - 37.

404. Watson, B. (1991) . Cooperative Learning and Group Educational Modules, *Journal of Research in Science Teaching* , Vol (28), No.(2).
405. Willard - Holt , C. (1999) . Characteristics of gifted students with specific disabilities [www twice gifted , net](http://www.twicegifted.net).
406. Wilson, L. (1981) The regression equation method of determining academic disability, *Journal of School Psychology*, Vol (22), pp. 95 - 110.
407. Woolfolk, A. & Nichch, L. (1980): *Educational Psychology for teaching*, New Jersey: prentice - Hall.
408. Yager, S. & Johnson, R. & Johnson, D. & Snider, B. (1985) : The Effects of Co-operative and Individualistic Learning Experiences on Positive and Negative Cross-handicap Relationships, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. (10), No. (4), pp 127 - 138.
409. Zera, D. A. (1997): A se-organizing systems perspective of learning disabilities. *Dissertation Abstract International*, Vol (58), No. (6), p. 2164-A.
410. Zera, D. A. (2001). A reconceptualization of learning Disabilities via a self-organizing system parading. vol (34), No. (1), pp. 79-94.
411. Ziegler, A. & Stoeger, H. (2003) . Identification of underachievement: An empirical study on the agreement among various diagnostic sources. *Gifted and Talented International*, 18, 87-94.



هذا الكتاب المرجعي الذي يؤيدنا
(والذي اعتبره إبنى الحادي والعشرون)
يهتم بمجال صعوبات التعلم Learning
Difficulties والذي يُعد أحد المجالات

الهامة في ميدان التربية الخاصة، حيث بدأ الاهتمام به في النصف
الثاني من القرن الماضي في بداية الستينات على وجه التحديد.
ولقد استقطبت فئة الأفراد ذوي صعوبات التعلم اهتمام العديد من
المختصين والباحثين في مجالي علم النفس التربوي وعلم نفس
الفئات الخاصة، حيث إن هذه الفئة تشكل شريحة كبيرة تفوق كل
فئات التربية الخاصة الأخرى.

وهذا الكتاب المرجعي يعالج فيه المؤلف قضايا وموضوعات
عديدة منها: مفهوم صعوبات التعلم، تصنيفاتها سواء كانت
(صعوبات نمائية أو أكاديمية أو اجتماعية والفعالية)، أسبابها،
وتقييمها وتشخيص أفرادها، التدخل والرعاية المبكرين لها، وكذا
الاستراتيجيات التربوية المستخدمة في علاجها، بالإضافة إلى تناول
الاتجاهات الحديثة في هذا المجال.

وإلى إذ أقدم هذا المرجع للقارئ العربي الحبيب
العربية يحدوني الأمل أن يستفيد منه طلاب الدراسات
والباحثين في مجالات التربية الخاصة بوجه عام و
التعلم على وجه الخصوص.



ISBN 977-05-2671-1



مكتبة الأنجلو المصرية
THE ANGLO-EGYPTIAN BOOKSHOP

The World of Words & Thoughts

www.anglo-egyptian.com



